

Arne Nikolaisen Jordet

”Nærmiljøet som klasserom”

En undersøkelse om uteskolens didaktikk i
et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk
perspektiv

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo
2007

© Arne Nikolaisen Jordet, 2007

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
No. 80*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AiT e-dit AS, Oslo, 2006.

Produsert i samarbeid med Unipub AS, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Unipub AS i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

*Unipub AS er et heleid datterselskap av
Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

FORORD

Det kjennes godt å sette punktum etter et krevende arbeid. Det har samtidig vært et privilegium å få anledning til å fordype seg i et felt en er interessert i. Prosessen har derfor også vært inspirerende og givende. Arbeidet har samtidig gitt meg mange tanker og idéer om hvordan prosjektet kan videreføres, både i skolens praksisfelt, i lærerutdanning og i videre forskning.

Det er mange personer som fortjener en takk for den hjelp, støtte og oppmuntring de har gitt meg underveis i arbeidet. Jeg vil takke gode kolleger ved Høgskolen i Hedmark, ved lærerutdanningen i Elverum, som velvillig har stilt opp og bidratt med kommentarer og tilbakemeldinger, både i utallige diskusjoner og i forbindelse med lesing av tekstutdrag. Det har vært inspirerende og motiverende å arbeide i et kollegium som har vært opptatt av og interessert i avhandlingens tema. Jeg vil særlig takke prodekan Per Ivar Kvammen for hans alltid positive støtte og for all oppmuntring underveis i arbeidet. Det har betydd mye. Jeg vil også rette en takk til mine kolleger Anna L. Ottosen, Stein Erik Bårdseng, Bente Skogvang, Willy Berger, Eivind Skille, Harald Løken, Inger Lise Elvehøy, Morten Bjørnebye, Anne Marit Danbolt, Inger Karin Røe Ødegård, Per Egil Knudsen, Ragnhild Arneberg og Sølvi Thuv for alle fruktbare innspill underveis i arbeidet. Jeg vil også takke Høgskolen i Hedmark som gjennom tildeling av FoU-midler har gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet.

Gunnar Bæra, Hilde Joramo og Wenche Nordsveen ved biblioteket har vært til stor hjelp. De har alltid velvillig stilt opp og hjulpet med å finne fram aktuell litteratur. En særlig takk til Hilde for hjelpen med utformingen av selve sluttokumentet.

Professor Thomas Nordahl har vært min veileder. Hans helhjertede støtte og grundige tilbakemeldinger har vært av uvurderlig betydning for prosjektets framdrift og utvikling. Jeg vil også rette en takk til professor Tom Tiller for den inspirasjon og oppmuntring han ga meg på et tidlig stadium i prosessen og som bidro til at prosjektet ble noe av.

Jeg vil takke alle informantene i de tre kasus-studiene som har bidratt med datamaterialet. En særlig takk til lærer Guro Bu som var den som inviterte meg inn i feltet og til lærer Liv Sommer Holmen for støtte og gode råd underveis i arbeidet.

Til slutt en stor takk til venner og familie for all støtte. Takk til Ragnhild for tålmodighet og raushet og for tro på min evne til å gjennomføre prosjektet. En varm takk også til Anders og Maria for overbærenhet med sin far. Gjennom dem fikk jeg et møte med skolen som bidro til at min interesse for avhandlingens tema ble vekket.

Elverum, oktober 2006

Arne Nikolaisen Jordet

INNHold

FORORD	3
INNHold	5
OVERSIKT OVER FIGURER	11
DEL I: BAKGRUNN OG TEORI	13
1 BAKGRUNN	13
1.1 Studiens utgangspunkt	13
1.2 Problemstillinger og mål	16
1.2.1 Problemstillinger	16
1.2.2 Mål	20
1.3 Den videre framstillingen	20
1.4 Uteskole som begrep	21
1.4.1 Opprinnelse og utbredelse i norsk skole	21
1.4.2 Norsk forskning om uteskole	23
1.4.3 Internasjonal forskning og teoridanning	25
1.5 Bakgrunnen for arbeidet	27
1.5.1 Undersøkelsens empiriske grunnlag	27
2 DIDAKTIKK	29
2.1 Hva er didaktikk?	29
2.1.1 Begrepet didaktikk	29
2.1.2 Didaktikkens intensjonalitet	30
2.1.3 En snever og en vid betydning av didaktikkbegrepet	32
2.1.4 Didaktiske relasjoner	36
2.2 ”Teori-praksis”-problemet i didaktikken	37
2.2.1 Kunnskaper i didaktisk teori versus handlingskompetanse	38
2.2.2 Forskjellen mellom å utvikle og å presentere didaktisk teori	40
2.2.3 Didaktisk reduksjon i uteskole	41
2.3 Tilnærming til problemfeltet	42
3 DANNING	43
3.1 Danning – et gammelt begrep i en ny tid	43
3.2 Det klassiske dannelsesbegrepet	44
3.2.1 Bakgrunn	44
3.2.2 Dannelsesbegrepets innhold	45
3.2.3 Dannelsesbegrepets samfunnskritiske og utopiske dimensjon	48
3.2.4 Sammenfatning og tilnærming til problemfeltet	49
3.3 Danningsteorier	50
3.3.1 Materiale danningsteorier	50
3.3.2 Formale danningsteorier	51

3.3.3	Material og formal danning i forhold til uteskole	53
3.3.4	Kategorial danning	54
3.4	Tilnærming til problemfeltet - utvikling av et analytisk verktøy	58
3.4.1	Danning som intensjonal forming av barn og unge i skolen	58
3.4.2	Et danningsteoretisk analyseverktøy	59
3.4.3	Sammenfatning	60
4	ERFARING	61
4.1	Innledning	61
4.2	Deweys kunnskaps- og læringssyn	61
4.2.1	Deweys kunnskapsteoretiske posisjon	61
4.2.2	Undervisningsmessige konsekvenser av Deweys kunnskapssyn	64
4.3	Deweys erfaringsbegrep	66
4.3.1	Erfaringens natur	67
4.3.2	Erfaring og danning	69
4.3.3	Erfaringens sosiale og kommunikative dimensjon	70
4.4	Planmessig ordning av lærestoffet	72
4.4.1	En organisk forbindelse mellom elevens erfaring og skolens innhold	72
4.4.2	Kategorisering	73
4.4.3	Sammenfatning	75
4.5	Aktivitet eller erfaring? Tilnærming til feltet	76
4.5.1	Aktivitetsbeskrivelser - undersøkelsens empiriske grunnlag	76
4.5.2	Aktivitetspedagogikk	76
4.5.3	Aktivitetsbegrepet i didaktisk forskning	78
4.6	Tilnærming til problemfeltet – utvikling av et analytisk verktøy	83
DEL II: VITENSKAPSTEORI OG METODE		89
5	FORSKNING OG TEORIDANNING OM UTESKOLE – ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	89
5.1	Innledning	89
5.2	Det hermeneutiske vitenskapsideal	89
5.2.1	Fortolkning for å finne mening	89
5.2.2	Den hermeneutiske sirkel	90
5.3	Erfaringsnær eller erfaringsfjern teori om uteskole? Om balansen mellom nærhet og distanse	93
5.4	Tilnærming til feltet	95
6	METODE	97
6.1	En kvalitativ tilnærming: Om Å søke og å skape mening	97
6.2	Undersøkelsens tre kasus-studier	98
6.2.1	Innbyrdes sammenheng mellom studiene	98
6.2.2	Om utvalgskriteriene	101
6.3	Metoder som er brukt i undersøkelsen	103
6.3.1	Etnografisk metode	103
6.3.2	Elevtekster	108
6.3.3	Kvalitativt forskningsintervju	109
6.3.4	Livshistoriske brev fra lærerne	114
6.3.5	Fokusgrupper	115

6.3.6	Dokumentanalyse av årsplaner og temaplaner	118
6.3.7	Lærerlogg	119
6.3.8	En sammenfattende modell	120
6.4	Troverdighets- og validitetsbetraktninger	122
6.4.1	Troverdighet – et spørsmål om sannhet	122
6.4.2	Undersøkelsens troverdighet	123
6.4.3	Overførbarhet	126
6.4.4	Pålitelighet	127
6.4.5	Bekreftbarhet	129
6.4.6	Etiske overveielser	130
6.4.7	Undersøkelsens troverdighet - sammenfatning	131

DEL III: PRESENTASJON OG FORTOLKNING AV DET EMPIRISKE MATERIALET **133**

7	SKOLEFAGLIG INNHOLD	135
7.1	Temaorganisering av innhold	135
7.1.1	Kort om undervisningsplanleggingen	135
7.2	Relasjonen mellom tema og fag i uteskole	138
7.2.1	Gjennomføringen av temaarbeidet ”Maur”	138
7.2.2	Noen refleksjoner rundt dette temaarbeidet	140
7.3	Et fagdidaktisk perspektiv på uteskole	144
7.3.1	Bakgrunn	144
7.3.2	Aktivitetsbeskrivelser: innhold versus metode	145
7.4	Samfunnsfag	148
7.4.1	Historie - Mennesker og samfunn før oss	148
7.4.2	Geografi - Å orientere seg i omverdenen	153
7.4.3	Samfunnskunnskap - Individ og samfunn	156
7.4.4	Oppsummering	159
7.5	Natur- og miljøfag	161
7.5.1	Mangfoldet i naturen	161
7.5.2	Kropp og helse	166
7.5.3	Stoff, egenskaper og bruk	167
7.5.4	Det fysiske verdensbildet	169
7.5.5	Progresjon	171
7.5.6	Noen problemfaktorer – med utgangspunkt i en liten billedanalyse	171
7.5.7	Oppsummering	176
7.5.8	Et dannelsesperspektiv på naturfag	177
7.6	Matematikk	178
7.6.1	Tall	178
7.6.2	Matematikk i dagliglivet	179
7.6.3	Rom og form (geometri) i nærmiljøet	180
7.6.4	Behandling av data	180
7.6.5	Lek og spill	181
7.6.6	Begynneropplæringen	181
7.6.7	Oppsummering	182
7.6.8	Diskusjon	183

7.7	Norsk	186
7.7.1	Grunnleggende lese- og skriveopplæring i uteskole	186
7.7.2	Lytte og tale	188
7.7.3	Lese og skrive	190
7.7.4	Kunnskap om språk og kultur	192
7.7.5	Oppsummering	194
7.8	Skolens øvrige fag	195
7.8.1	Kroppøving	196
7.8.2	Kunst og håndverk	197
7.8.3	Musikk	198
7.8.4	Heimkunnskap	198
7.8.5	Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	199
7.8.6	Engelsk	200
7.9	Sammenfatning og drøfting	200
7.9.1	Kunnskapsbasert danning	200
7.9.2	Allsidig danning	208
7.9.3	Et erfaringspedagogisk perspektiv	210
8	KROPP OG SANSER	215
8.1	Fysisk-motorisk aktivitet	215
8.1.1	Uteskole ”tvinger” og ”trigger” elevene til fysisk aktivitet	215
8.1.2	Aktivitetsformer	222
8.1.3	Lærernes rolle	224
8.1.4	Forskning	224
8.2	Robusthet, styrke og utholdenhet	226
8.2.1	Om å streve, slite og fryse – for å bli utholdende og robuste	226
8.2.2	Opplevelse av kontraster i livet	228
8.2.3	Tvetydighet og ambivalens	228
8.3	Praktiske og håndverksmessige ferdigheter	231
8.3.1	Elevene lærer mer enn fag	231
8.3.2	Bruk av kniv, øks, sag og tau	232
8.3.3	Bygging og konstruksjon	233
8.3.4	Å lage bål	234
8.3.5	Å lage mat	234
8.3.6	Påkledning og utstyr	235
8.3.7	Oppsummering	236
8.4	Sammenfatning og diskusjon	237
8.4.1	Et danningsteoretisk perspektiv	237
8.4.2	Et erfaringspedagogisk perspektiv	239
9	KOMMUNIKASJON OG INTERAKSJON	241
9.1	Et fagdidaktisk perspektiv på kommunikasjon og interaksjon	241
9.2	Muntlig språkbruk	242
9.2.1	Uteskole stimulerer elevene til å kommunisere	242
9.2.2	Kommunikasjon og refleksjon	245
9.2.3	Muntlige språkbruk relateres til lærestoffet	247
9.2.4	Et metodisk perspektiv	250
9.2.5	Forskning	252
9.2.6	Oppsummering	253

9.3	Skriftspråk	254
9.3.1	Å lære gjennom å skrive	254
9.3.2	Sammenfatning	259
9.4	Sosial danning	260
9.4.1	Sosial kompetanse	260
9.4.2	Møte med andre voksne i uteskole	261
9.4.3	Aktiviteter som gir sosiale utfordringer	261
9.4.4	Hva slags sosial danning skjer?	263
9.4.5	Vennskap, klassemiljø, glede og trivsel	265
9.4.6	Sammenfatning	267
9.5	Relasjoner mellom lærere og elever	268
9.5.1	Gode relasjoner i uteskole	268
9.5.2	Annen forskning	271
9.5.3	Sammenfatning	272
9.6	Interaksjonen mellom uteskole og inneskole	273
9.6.1	”En naturlig måte å lære på”	273
9.6.2	Tre eksempler	274
9.6.3	Sammenfatning	278
9.7	Diskusjon	280
9.7.1	Sosial danning	280
9.7.2	Et erfaringspedagogisk perspektiv	283
9.7.3	Erfaringens aktive og passive dimensjon	285
10	INDIVIDUALITET OG MESTRING	287
10.1	Innledning	287
10.2	Uteskole favner allment og individuelt	287
10.2.1	Individualisering av undervisningen	288
10.2.2	En analytisk tilnærming	290
10.3	Mestringsopplevelser i uteskole	299
10.3.1	Opplevelser av mestring for alle elever	299
10.3.2	Opplevelse av mestring for elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen	300
10.3.3	Elevhistorier	301
10.4	Uteskole som ”bråkmaker”-prosjekt?	304
10.5	Diskusjon	305
10.5.1	Individuell danning gjennom mestringserfaringer	305
10.5.2	Individuell danning – for alle	308
10.5.3	Et kritisk perspektiv	311
DEL IV:	AVSLUTNING	313
11	SAMMENFATNING, KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DISKUSJON	315
11.1	Et danningsteoretisk perspektiv på uteskole	315
11.1.1	Hovedkonklusjoner	315
11.1.2	Mål og innhold i uteskole	321
11.2	Et erfaringspedagogisk perspektiv på uteskole	325
11.2.1	Hovedkonklusjoner	325
11.2.2	Uteskole i lys av erfaringsbegrepet	326
11.3	Hvilken rolle og funksjon kan uteskole ha i skolens danningarbeid?	331

11.3.1	Uteskole – et bidrag til dialektisk danning	331
11.3.2	Relasjonen mellom subjekt og objekt	335
11.3.3	Relasjonen mellom kropp og sinn	337
11.3.4	Relasjonen mellom konkret kunnskap og allmenn kunnskap	338
11.3.5	Fagdidaktikken i uteskole i lys av Timss-undersøkelsen	340
11.3.6	Konklusjon	342
11.4	Avslutning	343
11.4.1	Uteskole som en danningsreise	343
11.4.2	Veien videre - en skole i skjæringsfeltet mellom praktiske og teoretiske danningsformer	344
11.4.3	Undersøkelsens muligheter og begrensninger	347
	LITTERATUR	349
	VEDLEGG	363

OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 1: Utbredelsen av uteskole i norsk barneskole (Kilde: Mjaavatn m.fl., 2004).	22
Figur 2: Den didaktiske trekant.	31
Figur 3: En snever didaktikkforståelse etter en danningsteoretisk modell.....	33
Figur 4: En vid didaktikkforståelse etter en lære-/ undervisningsteoretisk modell.....	34
Figur 5: Danningens fire dimensjoner.....	59
Figur 6: Erfaringspedagogikkens sentrale dimensjoner.	86
Figur 7: Den hermeneutiske sirkel	90
Figur 8: Samspillet mellom årsplaner og fokusgrupper i arbeidet med å avdekke den didaktiske praksis i uteskole (didaktikkens hva-, hvordan- og hvor-spørsmål).....	119
Figur 9: Undersøkelsens oppbygning og relasjonen mellom empiri og teori.	121
Figur 10: Oversikt over temaer et skoleår ved Lutvann skole 2000-2001 (1.-7. klasse)	136
Figur 11: Gjennomførte aktiviteter i uteskole, vårsemesteret 4 klasse.	137
Figur 12: Tema ”Maur” og faglige tilknytninger.	141
Figur 13: Faginnhold i uteskole på ulike kategoriseringsnivå.	146
Figur 14: Dramatisering av vikingtiden i uteskole og faglig innhold	152
Figur 15: Den sosiale interaksjons gode sirkel i uteskole.	282
Figur 16: Sammenhengen mellom opplevelser/erfaringer og selvoppfatning.	307
Figur 17: En kombinasjon av induktive og deduktive tilnærminger i.....	331
Figur 18: Relasjoner mellom ulike aktiviteter i skolens dannelsesarbeid.	333

DEL I: BAKGRUNN OG TEORI

1 BAKGRUNN

1.1 STUDIENS UTGANGSPUNKT

Temaet for denne avhandlingen er skolens bruk av den ytre virkelighet i undervisningen, det som i norsk skole i dag ofte betegnes som *uteskole*.

Skolen har lenge framhevet betydningen av å knytte undervisningen til elevenes egne erfaringsbakgrunn fra hjem, nærmiljø og lokalsamfunn. Dette har vært en sentral del av det reformpedagogiske eller progressive prosjekt siden tidlig på 1900-tallet, en tenkning som dessuten kjennetegnes av elevsentring og elevmedvirkning i undervisningen og med elevens egenaktivitet som et viktig metodisk prinsipp (Dale 2005:22; Imsen 2004a:55; Myhre 1996:161). Tenkningen, som ble båret fram med stor tyngde av blant annet John Dewey (1859-1952), vokste fram som en reaksjon på den datidige skolens praksis som ble oppfattet som livsfjern og lite tilpasset barns forutsetninger og behov, med uniformering av innhold og undervisningsmetoder og med passive elever som karakteristiske kjennetegn (Dewey 1915:33). Dewey påpekte at det eksisterte en kløft mellom barnets hverdags erfaringer og skolens lærestoff, og han kritiserte skolens undervisning hvor lærere og elever i stor grad forholdt seg til boklig og abstrakt kunnskap med det skrevne og talte ord, lærdommens symbolske uttrykk som hovedveien til kunnskap. Han sammenfattet skolens problem slik: "That is the isolation of the school – its isolation from life" (Dewey 1915:75).

De progressive idéer har preget norske læreplaner helt siden Normalplanen av 1939 (N39) (Dale 2005:38). Den nye kunnskapssosiologien på 1970-tallet forsterket tenkningen ved at skole og undervisning i større grad ble satt inn i en videre ideologisk og samfunnsmessig sammenheng. Man kritiserte den abstrakte, generelle, livsfjerne og teoretisk orienterte skolen (Solstad 1981a:51f). Alternativet var en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i "den lokale virkelighet", i lokal kunnskap og lokale problemstillinger. Tenkningen ble lagt til grunn for Mønsterplanen av 1987 (M87) som tegnet et bilde av eleven som "den forskende elev i sitt lokalmiljø", med klare intensjoner om en virkelighetsnær undervisning med blikket rettet mot verden utenfor klasserommet (Eikeland 1989:21). Idéene ble videreført i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som understreket at skolen ikke skal isolere seg fra livet utenfor, men tvert imot spille en aktiv rolle i nærmiljøet

(Imsen 2004a:55; Solstad 2004a:64). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er idéene fremdeles til stede i læreplanens generelle del og i "Prinsipper for opplæringen" hvor samarbeidet med lokalsamfunnet understrekes. Denne siden av skolens arbeid synes imidlertid å være tonet noe ned under dagens utdanningspolitiske regime.¹

Begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpassing har lenge vært benyttet for å betegne denne siden av skolens arbeid (Haug 2003:29; Rønning 2002:83; Solstad 2004a:60). De senere år er imidlertid intensjonen om å knytte undervisningen tettere opp mot elevens egen erfaring og "den lokale virkelighet" i økende grad knyttet til begrepet *uteskole*, som siden midten av 1990-tallet er blitt et vanlig begrep i norsk grunnskole (Mjaavatn m.fl. 2004:52)².

Evalueringsprosjektet "Grunnskolen etter Reform 97" fastslår at progressivismen har fått solid fotfeste i norsk skole som idéer, i form av det som ofte kalles aktivitetspedagogikk (Imsen 2004a:56; Haug 2003:41). Det ser imidlertid ut til at både lærere og elever har problemer med å omsette de progressive intensjoner til en hensiktsmessig praksis (Imsen 2003:82). Det hevdes blant annet at aktivitetene framstår som uklare for elevene og at det er for svake relasjoner mellom "å gjøre" og "å lære" i norsk skole (Klette 2003a:73). Problemet synes særlig å gjøre seg gjeldende innenfor såkalte frie arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid (Rønning 2003:155). Skolen har dessuten en sterk lærebokstyrt tradisjon hvor læreboka synes å legge premissene for skolens dannelsesarbeid, mens elevenes hverdags erfaringer har en langt svakere posisjon enn de progressive idéer skulle tilsi (Rønning 2003:131). Det påpekes også at lokalt lærestoff har langt mindre omfang enn læreplanene legger opp til og lærerne selv mener det burde ha (Solstad 2003:180). Det inntrykket som fester seg er altså at elever og lærere i sitt daglige arbeid i stor grad forholder seg til en teori- eller tekstbasert virkelighet som formidler abstrakt og kontekstfri kunnskap på tross av intensjoner om sterkere innslag av lokalt lærestoff og erfaringsbaserte tilnæringer.

¹ I "Prinsipper for opplæringen" hvor Læringsplakaten inngår framgår det blant annet at skolen skal "... legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte" (s. 32), og under overskriften "Samarbeid med lokalsamfunnet" står det: "Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære" (s. 35). Jeg stiller spørsmål ved om det er et entreprenørskaps-perspektiv som har fått gjennomslag i Kunnskapsløftet ved den betydning man tillegger samarbeidet med ulike aktører og institusjoner i lokalsamfunnet, mer enn betydningen av å bruke skolens omgivelser som arena eller "klasserom" i dannelsesarbeidet i seg selv ut fra mer allmenne læringspsykologiske og danningsteoretiske motiver, slik for eksempel L97 framhevet.

² Et søk på Internett på stikkordet "uteskole" gir flere tusen treff.

Danningsarbeidet synes altså å foregå innenfor rammene av det vi kan kalle et teoretisk eller logosentrisk kunnskapsparadigme (Jensen 1999:6; Molander 1996:70). Parallellen til skolen Dewey kritiserte nesten 100 år tidligere er slående. Goodlads (1984) store skoleundersøkelse viste mye av det samme bildet. Han beskrev en skole internasjonalt preget av "... lectures, quizzes, textbooks, workbooks, and written exercises", og tilsvarende lite av en undervisning med:

"... observations of things outside of schools, projects requiring small group collaboration, and primary documents – with the reading, writing, and dialogue emerging out of such activities. (Goodlad 1984:265)

Selv om mye er forandret i norsk skole hevdes det likevel at progressivismens mer enn 100 år gamle kritikk av skolen fremdeles kan gi et dekkende bilde av situasjonen (Solstad 2004a:60).

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om de progressive idéer, med sin sterke vektlegging av elevaktivitet, representerer et foreldet tankegods i et moderne samfunn hvor det stilles økende krav til evnen til å forholde seg til og beherske tekstbasert og abstrakt kunnskap. Säljö (2001) påpeker betydningen av å bli fortrolig med de kunnskapsformene som er skapt av vitenskapen og som formidles gjennom skolens fag. Uten slik innsikt vil man fort bli satt utenfor samfunnsutviklingen og bli tilskuer, hevder han (Säljö 2001:99). Han påpeker at det er noe tiltalende ved den tanke at undervisning og læring skal ta utgangspunkt i barnets hverdagsferinger, men problematiserer likevel en slik forestilling fordi:

... institusjonaliseringen av undervisning og læring med nødvendighet medfører at de personlige erfaringene blir konfrontert med kunnskaper og måter å danne kunnskap på som ikke nødvendigvis har noen tydelig forankring i individets hverdag. (Säljö 2001:158)

I et moderne samfunn er vi avhengig av å beherske de intellektuelle redskaper som språket tilbyr, hevder han. Vi kommer derfor ikke utenom de kraftfulle kunnskapsystemene som skolens fag representerer og som blant annet vitenskapen har skapt (Säljö 2001:99).

Vi befinner oss dermed midt i et gammelt spenningsfelt i pedagogikken, mellom på den ene siden en aktivitetsorientert undervisning med sin vektlegging av elevens egenaktivitet - såkalt formal danning - og på den andre siden en innholdsorientert undervisning med sin vektlegging av skolens faglige innhold - såkalt material danning (Klafki 1996:172). Denne konflikten har preget den pedagogiske debatt det siste hundreåret, og frontene har bølget fram og tilbake, mellom progressive bestrebelser i skolen på den ene siden og det som ofte omtales som fagrestaurasjon på den andre siden (Dale 2005:22; Telhaug og Mediås 2003:294). Internasjonalt har Cuban (2003:30) beskrevet tilsvarende kamp mellom disse posisjoner. Evalueringen av L97 synes altså å bekrefte at mulighetene for å forene disse hensyn, både

hensynet til eleven og kravene til innhold i skolen ikke ser ut til å være så enkelt å få til i praktisk pedagogikk. Det er særlig fagligheten skolen ser ut til å ha problemer med å omsette til en didaktisk praksis (Schou 2003:321). Webb (1997:24) går så langt som til å uttrykke skepsis til de progressive idéer fordi han mener de så lett ender i en elevsentrert "laissez-faire"-pedagogikk i praksis. De progressive idéer framstår altså mer som intensjoner enn som realiteter i dagens skole. Når idéene ikke synes å fungere i praksis er det nærliggende å trekke den konklusjon at det er idéene det er noe galt med. Dermed opprettholdes dikotomien mellom de elevsentrerte (progressive) og de innholdsorienterte (restaurative) posisjoner og uklarheten om skolens rolle og funksjon videreføres.

Hvor befinner så uteskole seg i dette bildet? Vi vet lite om uteskole og hvordan det praktiseres i norsk skole fordi feltet i liten grad har vært forskningsmessig belyst. Evalueringsforskningen av L97 gir imidlertid en så grundig allmenn situasjonsbeskrivelse av tilstanden i norsk skole at det er grunn til å anta at uteskole neppe skiller seg vesentlig fra det mønsteret som her tegnes. Det er for eksempel lite trolig at uteskole ville kommet noe særlig bedre ut enn andre såkalte frie arbeidsformer som tema- og prosjektarbeid om det var blitt gjenstand for tilsvarende undersøkelser. Dette vet vi likevel lite om. Jeg har dessuten vært interessert i å finne ut av hva uteskole *kan* innebære i praksis, det vil si hvilket *potensial* det representerer i skolens dannelsesarbeid. Jeg har derfor beveget meg ut i feltet selv for å undersøke hvilke erfaringer som er høstet med uteskole i norsk skole. Dette utgjør bakgrunnen for denne undersøkelsen.

1.2 PROBLEMSTILLINGER OG MÅL

1.2.1 Problemstillinger

Undersøkelsen retter oppmerksomheten mot bruk av "den ytre virkelighet" i skolens dannelsesarbeid, slik dette har manifestert seg i norsk skole de senere år gjennom begrepet uteskole. Jeg vil undersøke hva som skjer når elever og lærere går ut av klasserommet for å bruke den ytre fysiske og sosiale virkelighet som kunnskapskilde og som arena i skolens dannelsesarbeid og hvilke følger dette får for det didaktiske arbeidet. Jeg vil belyse følgende tre problemstillinger:

1. Hva er det elever og lærere arbeider med i uteskole?
2. Hva kjennetegner uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte?
3. Hvilken rolle og betydning kan uteskole ha i skolens dannelsesarbeid?

Jeg utdyper problemstillingene i det følgende.

1. Hva er det elever og lærere arbeider med i uteskole?

Spørsmålet er todelt og dreier seg dels om å kartlegge hva som er målet med uteskole og dels om hvilket innhold elever og lærere arbeider med i uteskole. Målene ansees som overordnet innholdet, det vil si at målene fastsettes før innholdet, og undervisningens innhold avledes så av målene. Innholdet er med andre ord midler for å nå målene.

I lys av dette vil jeg undersøke hvordan undervisningen i uteskole balanserer mellom to av skolens hovedoppgaver ved at den både skal gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til en rekke avgrensede skolefag og samtidig bidra til en personlig og sosial utvikling hos den enkelte elev. Ivaretas begge disse oppgaver i uteskole eller er det visse typer mål og innhold som får forrang? Eller ender uteskole opp i en elevsentrert "laissez-faire"-pedagogikk preget av lek og uforpliktende sosialt samvær med lite vekt på skolens innhold? Foros har understreket faren ved en undervisning som fører til mye venting, kjedsomhet og planløse aktiviteter, og han legger til: "Også begreper som 'uteskole' [...] er utsatt i så måte. Nettopp derfor synes jeg det er viktig at de fylles med innhold" (Foros 2006:196). Det er også et spørsmål om alt innhold i skolen kan og bør "flyttes ut", eller om noe innhold er bedre tilpasset den ytre fysiske og sosiale virkelighet enn klasserommet og vice versa?

2. Hva kjennetegner uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte?

Uteskole åpner helt nye perspektiver når det gjelder spørsmålet om hvordan lærere og elever kan arbeide med skolens mål og innhold, det vil si hvilke undervisnings- og arbeidsmetoder de kan benytte seg av. Ved å flytte undervisning ut av klasserommet og bruke skolens fysiske og sosiale omgivelser i dannelsesarbeidet rokker man ved gamle forestillinger om hva skole er og hvordan dannelsesarbeidet skal gjennomføres. I uteskole bruker man altså omgivelsene som kontekst i dannelsesarbeidet, det vil si både som kunnskapskilde og som arena. Dermed mister elever og lærere klasserommet og teksten som strukturerende ramme for dannelsesarbeidet, og mye av det vi forbinder med skole i vår kultur. Dette må erstattes av noe annet, av andre måter å forholde seg til kunnskaper på, andre rutiner, andre kommunikasjons- og interaksjonsformer etc. Utfordringen i uteskole både for elever og lærere er todelt: De må både kunne forholde seg til og utnytte de kunnskaper som finnes i en ytre fysisk og sosial virkelighet og de må kunne bruke omgivelsene som "klasserom" eller læringsarena i dannelsesarbeidet. Jeg vil fokusere på hvilke konsekvenser dette får på to områder:

For det første må elevene i uteskole nærme seg kunnskapene med en annen bruk av kropp og sanser enn i klasserommet. Mens elevene i klasserommet sitter ved pultene og arbeider med tekstbaserte, symbolske kunnskapskilder, må elevene bruke kropp og sanser på

en annen måte når de arbeider i et ”klasserom” uten tak og vegger og når de forholder seg til konkrete objekter, fenomener og prosesser i en ytre virkelighet. *For det andre* skaper dette ”uteklasserommet” andre premisser for kommunikasjon og interaksjon. Mens det i ”inneklasserommet” eksisterer både grenser og mønstre for hvordan en skal snakke og lære, (Säljö 2001:47), vil arbeidet med objekter og fenomener i en ytre virkelighet stille andre krav til måten man kommuniserer og samhandler på. Opplevelsen av hva som oppfattes som bråk eller forstyrrende elementer i undervisningen vil også måtte fortone seg annerledes i et ”klasserom” uten vegger og tak. Spørsmålet er altså hvordan elevene bruker kropp og sanser i uteskole og hvordan kommunikasjonen og interaksjonen foregår.

3. Hvilken rolle og betydning kan uteskole ha i skolens dannelsesarbeid?

Man må anta at lærere som intensjonalt handlende mennesker og skolen som organisasjon gjennomfører uteskole fordi de ønsker å oppnå noe med det. Jeg vil undersøke hvilke motiver lærerne har for å bruke uteskole i dannelsesarbeidet og hva de ønsker å oppnå med uteskole. Er uteskole basert på læreres romantiske forestillinger om ”den gode skole”? Å utvikle didaktisk teori om uteskole kun med forankring i hva lærere tror og mener om uteskole ut fra egne erfaringer (subjektiv estimering), har samtidig begrenset verdi og gyldighet. Skal didaktisk teori om uteskole uttrykke noe annet enn læreres commonsensiske hverdagsforestillinger om uteskole må vi derfor gå ut over aktørnivået på leting etter begrunnelser (Bourdieu m.fl. 1993:215f). Dette gjør det nødvendig å relatere empirien til annen empirisk kunnskap og ulike typer teori. Da får vi også et bedre grunnlag for å diskutere hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Skal uteskole kunne ha en plass i framtidens skole må en kunne sannsynliggjøre at det å undervise ute har kvaliteter av så allmenn verdi at det er verdt å bruke en del av skoletiden på det (Kruse 2005:67).

Et sentralt spørsmål å undersøke er om det eksisterer noen relasjoner mellom uteskole og skolens øvrige undervisning. Lever uteskole ”sitt eget liv” uavhengig av den øvrige undervisningen på skolen eller eksisterer det et samspill mellom uteskole og inneskole? Dahlgren og Szczepanski har formulert utfordringen slik:

I skolan bygger lärandet främst på texter (boklig kunnskap) och alltmera sällan på förstahandsupplevelser. Det er ett metodisk problem som vi med hjälp av utomhuspedagogiken vill komma till rätta med. Den grundläggande idén är att skapa förutsättningar för konkreta upplevelser i uterummet. (Dahlgren og Szczepanski 1997:25)

Jeg vil undersøke om og på hvilke måter uteskole gir muligheter for å skape forbindelse mellom konkret og partikulær kunnskap på den ene siden og teoretisk og generell kunnskap på den andre siden. Kan uteskole med andre ord bidra til å realisere den utdanningsfilosofiske

intensjon om å redusere skillet mellom elevens verden og skolens verden, slik Dewey la til grunn i sin erfaringspedagogiske filosofi? Sagt på en annen måte: Er det mulig å etablere en forbindelse mellom erfaringsbasert kunnskap og vitenskapsbasert kunnskap i skolens didaktiske praksis?

Et annet sentralt spørsmål som vil bli berørt i avhandlingen er hvilke elever uteskole er beregnet på. Innebærer uteskole en endring av den didaktiske tenkning og praksis som har relevans for alle elever i lys av Deweys erfaringspedagogiske filosofi? Eller er uteskole spesielt beregnet på elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen fordi disse elevene i læringsmiljøer utenfor skolen vil kunne bli konfrontert med undervisningsoppgaver og en undervisningskontekst som bedre er tilpasset deres behov og forutsetninger?³ Eller ivaretar den uteskolepedagogiske tenkning og praksis begge disse perspektivene samtidig?

Den samfunnsmessige utviklingen det siste hundreåret gjør at utgangspunktet for dagens skole er ganske annerledes enn på Deweys tid. Dermed er det viktig å drøfte om Deweys forståelse av erfaringsbegrepet og hans begrunnelser for en erfaringsbasert pedagogikk har samme gyldighet i dag hvor informasjonsteknologi og medier har skapt nye muligheter både for å gi elevene andre typer erfaringer i tillegg til at dette gir nye måter å bringe elevene i kontakt med den ytre virkelighet i undervisningen på. I lys av Säljös (2001:158) perspektiver kan man altså spørre hvilken relevans en erfaringsbasert pedagogikk har i et moderne samfunn. På den annen side kan det diskuteres om det moderne samfunn også kan ha innsnevret elevenes erfaringsgrunnlag på noen områder slik at en erfaringsbasert pedagogikk dermed kan ha fått økt aktualitet. Dette munner ut i en avsluttende danningsteoretisk diskusjon om hvorfor vi skal gå ut og bruke læringsarenaer utenfor skolen i undervisningen i vår tid. Spørsmålet dreier seg egentlig om hva uteskole har å by på som tilsier at det skulle ha danningmessige implikasjoner. Framstår uteskole som en kunnskapsbasert, teoriforankret og relevant didaktisk tilnæringsmåte i skolens danningarbeid i vår tid eller bygger det på mer romantiske og idealiserte forstillinger om hvordan skolen burde være?

³ Nordahl har definert mistilpasning og problematferd i skolen som "... handlinger som forstyrrer undervisningen, hemmer læring og/eller gir dårlige skolefaglige resultater". (Nordahl 2000:23)

1.2.2 Mål

Målet med avhandlingen er å undersøke uteskole som didaktisk praksis og teori slik det har vokst fram i norsk barneskole de senere år med utgangspunkt i tre kasus-studier, med sikte på å drøfte hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Min primære ambisjon er å avdekke hvilket didaktisk potensial uteskole kan representere i skolens dannelsesarbeid. Men målet er likevel ikke å lete etter uteskolepedagogikkens eventuelle fortrinn alene og å undersøke problemfaktorene og begrensningene. En slik ”selektert” legitimering vil ha liten verdi. Målet er snarere å kaste et kritisk lys på uteskole i lys av dannelsbegrepets helhetlige betydning, som et uttrykk for samfunnets samlede bestrebelser med barn og unge i vårt samfunn, og i lys av erfaringsbegrepet. Jeg ønsker samtidig å utvikle didaktisk teori om uteskole som kan stimulere utviklingen av uteskole i skolens praksisfelt, ut fra en oppfatning om at det eksisterer et dialektisk forhold mellom didaktisk teori og praksis.

1.3 DEN VIDERE FRAMSTILLINGEN

Avhandlingen er delt i fire deler. I del I (kapittel 1-4) presenteres det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Kapittel 1 presenterer bakgrunnen for studien. Jeg tar for meg uteskole som begrep og forskning omkring dette feltet i Norge og internasjonalt. I kapittel 2 definerer og avgrensner jeg didaktikkbegrepet som grunnlag for å ramme inn undersøkelsen, ved at jeg har brukt didaktikkens hovedkategorier som strukturerende grep i arbeidet. I kapittel 3 presenterer jeg dannelsbegrepet. Jeg tar utgangspunkt i Klafkis (2001) refortolkning av det han omtaler som ”det klassiske dannelsbegrep”, og Klafkis (1996) teorier om material, formal og kategorial danning. På dette grunnlag utvikler jeg et danningsteoretisk verktøy som jeg har lagt til grunn for analysen av det empiriske materialet og for avhandlingens hovedstruktur. I kapittel 4 presenterer jeg erfaringsbegrepet. Jeg tar utgangspunkt i og bygger undersøkelsen på Deweys forståelse av begrepet erfaring og hvordan dette har lagt grunnlag for hans pedagogiske filosofi. På det grunnlag har jeg utviklet et erfaringspedagogisk verktøy som jeg har brukt i analysen av det empiriske materialet med sikte på å avdekke hva som kjennetegner eller karakteriserer uteskole.

I del II belyser jeg vitenskapsteoretiske og metodiske spørsmål. I kapittel 5 presenterer jeg hermeneutikken som utgjør det vitenskapsteoretiske grunnlag for undersøkelsen, og jeg redegjør for hvordan dette har lagt føringer for min tilnærming til feltet jeg undersøker. I kapittel 6 redegjør jeg for og begrunner mine metodiske valg. Jeg har gitt en grundig omtale

av de ulike metoder jeg har brukt og måten analysen har foregått på for å gjøre undersøkelsen så ”gjennomsiktig” som mulig (Olsen 2002:15).

I del III (kapittel 7-10) presenteres og fortolkes det empiriske materialet og jeg drøfter resultater og funn. I kapittel 7 presenteres det skolefaglige innholdet i uteskole, hva elever og lærere arbeider med og hvordan de arbeider med det faglige innholdet. I kapittel 8-10 presenteres andre sentrale innholdselementer i uteskole; i kapittel 8 ser jeg nærmere på bruk av kropp og sanser i uteskole og drøfter hvilken rolle og funksjon dette har i dannelsesarbeidet, i kapittel 9 tar jeg for meg kommunikasjon og interaksjon i uteskole og drøfter hvilken rolle og funksjon dette har i dannelsesarbeidet mens jeg i kapittel 10 tar for meg individualitet og mestring i uteskole, og drøfter i hvilken grad uteskole ivaretar hensynet til og muligheten for enkeltindivid til å utfolde seg på egne premisser i dannelsesarbeidet.

I del IV oppsummerer jeg avhandlingen og drøfter hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid med bakgrunn problemstillingene og i lys av det danningsteoretiske og erfaringspedagogiske analyseverktøyet jeg har benyttet i undersøkelsen.

1.4 UTESKOLE SOM BEGREP

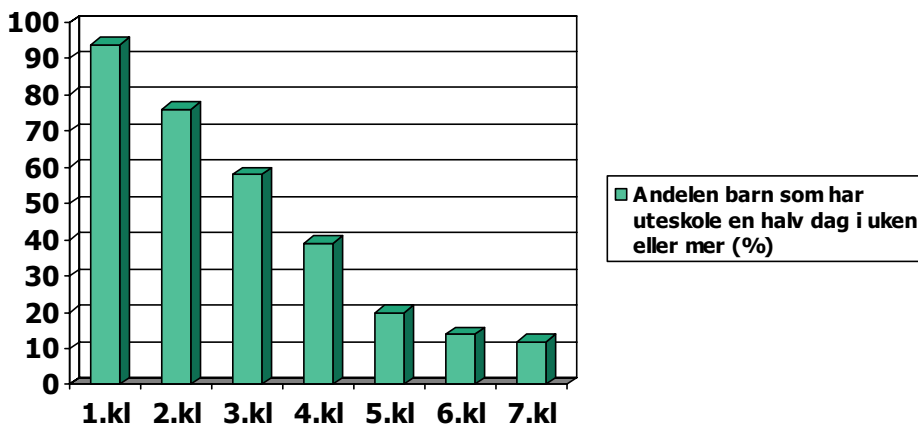
1.4.1 Opprinnelse og utbredelse i norsk skole

Begrepet uteskole har dukket opp med stor tyngde i norsk skole det siste tiåret etter innføringen av L97 (Mjaavatn m.fl. 2004:52).⁴ Deretter har fenomenet spredt seg i skolen. Selv om uteundervisning har blitt gjennomført ved mange skoler tidligere, ser det ut til at begrepet de siste årene er blitt allment brukt i norsk skole (Mjaavatn m.fl. 2004). Betegnelser som utedag eller turdag blir også brukt, avhengig av lærernes siktemål med opplegget (se for eksempel Rønning 2003:121; A. G. Solstad 2003:27). Jeg bruker begrepet uteskole som betegnelse for det fenomen jeg vil studere.

”Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet” gjennomførte i år 2000 en landsomfattende skoleundersøkelse hvor omfanget av uteskole/uteundervisning på ulike klassetrinn på barnetrinnet (1.-7. kl.) ble kartlagt (Bjelland og Klepp 2000). Undersøkelsen tyder på at uteskole har fått stor utbredelse i norsk grunnskole, i den forstand at mange elever

⁴Begrepet var tidligere sterkt knyttet til tidsskriftet ”Uteskole” som ble utgitt av Norsk leirskoleforening fra 1986 til det gikk inn som tidsskrift i 2002. Uteskole ble dermed i stor grad assosiert med leirskolenes virksomhet.

møter uteskole regelmessig i undervisningen, særlig på småskoletrinnet. Resultatene framgår av figur 1:



Figur 1: Utbredelsen av uteskole i norsk barneskole (Kilde: Mjåvatn m.fl., 2004).

Ifølge undersøkelsen er uteskole mest vanlig i 1. klasse hvor over 90 % av klassene hadde uteskole en halv dag i uken eller mer. Omfanget avtar så gradvis gjennom hele barneskolen og ligger på drøyt 10 % i 7. klasse. Samlet for småskoletrinnet (1.-4. klasse) viser undersøkelsen at rundt 2 av 3 klasser har uteskole en halv dag i uken eller mer, mens for mellomtrinnet (5.-7. klasse) er det rundt 1 av 6 klasser som har uteskole en halv dag i uken eller mer. Uteskole framstår altså ifølge denne undersøkelsen som relativt utbredt på småskoletrinnet, mens utbredelsen på mellomtrinnet må sies å være heller beskjeden. Vestøls (2003:148) kartlegging av uteskole ved samtlige grunnskoler i Aust-Agder og Limstrands (2001:60) undersøkelse fra Nordland peker i samme retning. Også Tønnessen og Valvik (2002) sin intervjuundersøkelse av lærere som har fulgt en klasse gjennom de fire første årene med L97 og A.G. Solstad (2003) sin studie fra en norsk bykommune underbygger inntrykket av at uteskole har fått en viss utbredelse i norsk skole, særlig på småskoletrinnet. Christophersens kartlegging av samfunnsfagsundervisningen peker i samme retning, selv om bildet kompliseres av følgende:

Derimot sier et flertall av lærerne at de bruker lite eller ikke elevaktive arbeidsmåter *utenfor* klasserommet, når en ser bort fra arbeid i nærmiljøet/uteskole som nær seks av ti lærere bruker til en viss grad. (Christophersen 2004:111)

Utsagnet kan tyde på at lærerne mener ”elevaktive arbeidsmåter utenfor klasserommet” er noe annet enn uteskole. Hva er da uteskole? Dette indikerer et stort behov for å avklare innholdet i begrepet uteskole i norsk skole. En mulig fortolkning av utsagnet kan være at lærerne har en allmennpedagogisk forståelse av uteskole som ikke primært relateres til arbeid med skolens faglige innhold. Det peker i retning av at den mer generelle, og noe mer uforpliktende ”utedag”-forståelsen av uteskole kan ha en viss utbredelse i norsk skole.

Uteskole en halv til en hel dag i uken tilsvarer mellom 10-20 % av undervisningen. Det er på dette grunnlag ikke mulig å si noe om uteskole dermed er en viktig undervisnings- og arbeidsform i norsk skole eller ikke. På samme måte som tema- og prosjektarbeid i L97 fikk tildelt en bestemt tidskvote i undervisningen, kan det være både relevant og fornuftig å bruke 10-20 % av tiden på uteskole. Spørsmålet er hva elever og lærere bruker tiden på. Det kan være dårlig tidsbruk hvis aktivitetene ikke er i overensstemmelse med gjeldende læreplan, tiden brukes dårlig eller dersom elevene ikke har utbytte eller glede av det som foregår. Det interessante spørsmålet er hva elever og lærere faktisk gjør når de har uteskole.

Begrepet uteskole er ikke brukt i norske læreplaner. Begrepet har derimot kommet ”nedenfra”, fra praksisfeltet. Tilsvarende omtaler Mygind (2005a:18) Rødkilde-prosjektet i Danmark, som er det første Nordiske forskningsprosjekt om uteskole, som et grasrotprosjekt. Begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpassing er derimot forankret i de siste tiårenes læreplaner og kan derfor sies å komme ”ovenfra” fordi de har læreplanteoretisk forankring. Det er dermed viktig å være åpen for den mulighet at uteskole slik det har etablert seg i norsk grunnskole de senere år kan romme nye perspektiver og tanker om skole og utdanning som ikke er fanget opp av læreplan og forskersamfunn, og som peker ut over en polarisert diskusjon om erfaringsbaserte tilnærminger og bruk av nærmiljøet har noen plass i skolens dannelsesarbeid eller ikke.

1.4.2 Norsk forskning om uteskole

Vi har lite forskningsbasert kunnskap om hvordan uteskole praktiseres i dagens skole-Norge og hva som er bakgrunnen for denne form for undervisning. Lofotprosjektet⁵ har på en grundig måte presentert begrunnelsene for en lokalorientert skole hvor hovedformålet var å finne alternativer til en skole som ble oppfattet som ”... fjern, uaktuell og uten forankring i

⁵ Prosjektet ble gjennomført ved 7 grunnskoler i Lofoten-regionen i årene 1973-1976. Prosjektet ble evaluert 3-4 år etter, mens sluttrapport forelå 1981 (Høgmo m.fl. 1981).

den virkelighet elevene kjenner” (Solstad 1981a:52). Prosjektet framstår som et nasjonalt referanseprosjekt med tanke på å utvikle forståelse for hva lokalorientert undervisning innebærer i praksis og hvordan det kan begrunnes. Tiller har lagt tilsvarende perspektiver til grunn for bøkene ”Det didaktiske møtet” (Tiller 1995) og ”Den andre dagen” (Tiller og Tiller 2002). Det allmenne problemet med manglende engasjement hos elever og lærere i skolen tilskrives det forhold at skolens lærestoff er for abstrakt og allment. Forskerne bak Lofotprosjektet påpekte blant annet som et hovedproblem at ”... skolen mangler ei konkret forankring, et samlende midtpunkt for arbeidet” (Solstad 1981a:52).⁶ 30 år senere er imidlertid mye annerledes, både i samfunn og skole. Når begrepet uteskole i dagens skolehverdag synes å ha fått et slags hegemoni, er det dermed ikke sikkert Lofotprosjektets konklusjoner lenger er dekkende for situasjonen i dagens skole. Vi vet egentlig lite om hva uteskole egentlig er, hvordan lærere i norsk skole forstår denne undervisningsformen og hvordan det praktiseres i dagens skole.⁷ Det er derfor et stort behov for forskningsbasert kunnskap om uteskole.

Det er neppe én bestemt form for praksis som har etablert seg i uteskole i norsk skole. Dette er en naturlig følge av at undervisning som flyttes ut i nærmiljøet må tilpasses de lokale natur- og kulturgitte forutsetningene som er svært forskjellig i ulike deler av landet. Dette har Lunde (2000:93) påpekt i sin undersøkelse. I Lofotprosjektet høstet en tilsvarende erfaringer. En påpekte at praksis varierte mye fra lærer til lærer og fra skole til skole, selv innenfor et begrenset geografisk område som Lofoten (Solstad 1981b:192).

Jørgensen (1999) beskriver uteskole som en arbeidsmetode hvor man bruker en eller flere dager i uken utenfor skolemiljøet, helst gjennom hele skoleåret. Og han fortsetter:

Målet er at utedagene skal være en vanlig arbeidsmetode å undervise og lære på. Dagene skal i størst mulig grad integreres i skoleuken, og dermed i de øvrige fag og i skolearbeidet, som for eksempel ved forarbeid, planlegging, etterarbeid og evaluering. (Jørgensen 1999:16, oversatt av ANJ)

⁶ Lofotprosjektet må sees i sammenheng med den kunnskapssosiologiske framveksten på 1970-tallet hvor skole og undervisning i økende grad ble satt inn i en videre ideologisk og samfunnmessig sammenheng (Jfr. Solstad 1981a:44ff). Kunnskap ble betraktet som noe relativt og et resultat av den sosiale sammenhengen den er blitt til i og tolket inn i og hvor oppfatningen om at skolen er en institusjon som reproducerer sosial ulikhet fikk økende gjennomslag. Skolens innhold var derfor ikke noe en kunne ”ta for gitt”. Det man kritiserte var den abstrakte, generelle, livsfjerne og teoretisk orienterte skolen (Solstad 1981a:51). Alternativet var en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i ”den lokale virkelighet”, i lokal kunnskap og lokale problemstillinger.

⁷ Det er skrevet noen hovedoppgaver om uteskole de senere år, alle ved Norges Idrettshøgskole, som bidrar til å kaste noe lys over fenomenet: Jørgensen (1999), Lunde (2000), Limstrand (2001), Abelsen (2002), Garborg (2003) og Vestøl (2003). Ut over dette er det ikke gjennomført norsk forskning om uteskole som ledd i grunnskolens undervisning.

Jørgensen (1999) oppfatter altså uteskole som en metode å undervise og lære på. Jørgensen vektlegger samtidig samspillet med klasseromsundervisningen og regelmessigheten gjennom skoleåret. Uteskole framstår dermed som en undervisnings- og arbeidsmåte som innebærer at elever og lærere går ut av klasserommet og oppsøker den ytre virkelighet utenfor skolen og bruker denne virkelighet regelmessig som læringsarena, for i neste omgang å ta med seg opplevelsene og erfaringene herfra tilbake til skolen for videre bearbeiding. Lunde (2000:122) framhever det samme i sin undersøkelse, mens undersøkelsen til Vestøl (Vestøl 2003:158) tyder på at denne intensjonen ikke nødvendigvis følges så godt opp i praksis i norsk skole.

Ved å beskrive uteskole som en *metode* knyttes uteskole til en formal danningstenkning, det vil si mot elevene og måten man arbeider med lærestoffet på. Vi vet derimot lite om hvilket *innhold* det arbeides med i uteskole og hvordan arbeidet gjennomføres i de ulike skolefag. Vi mangler dermed både empirisk og teoretisk grunnlag for å si noe om hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Denne undersøkelsen vil bidra til å kaste lys over dette.

1.4.3 Internasjonal forskning og teoridanning

Internasjonalt er dette feltet relativt uoversiktlig. Både i Danmark og Sverige synes uteskole å ha fått et visst gjennomslag, i Danmark under betegnelsen udeskole eller udeundervisning (Mygind 2005a), i Sverige under betegnelsen utomhuspedagogik (Dahlgren og Szczepanski 1997). I Danmark er det publisert resultater fra en kasus-studie hvor en forskergruppe har fulgt én klasse på småskoletrinnet gjennom tre år - "Naturklasseprosjektet" ved Rødkilde skole i København (Mygind 2005a:16). Prosjektet er banebrytende i den forstand at det er den første nordiske studien som på empirisk grunnlag har søkt å dokumentere ulike virkninger av uteskole. Forskergruppen har undersøkt hvordan uteskole påvirker elevenes naturforståelse, generelle trivsel på skolen, kroppslige aktivitet, sosiale omgangsform og faglige læring med vekt på språkbruk og språkfunksjoner (Mygind 2005c:11f). En hovedkonklusjon er at kombinasjonen av uteskole og klasseromsundervisning har bidratt til å styrke mulighetene for å realisere skolens samlede dannelsesoppgaver hvor særlig helsemessige, psykiske, faglige og sosiale gevinster framheves (Mygind og Herholdt 2005e:59).⁸

⁸ Vinteren 2006 ble det åpnet et nytt dansk nettsted for uteskole (www.udeskole.dk). Nettstedet er etablert av www.skoven-i-skolen.dk. Udeskole.dk har som mål å samle og formidle kunnskaper om uteskole i teori og praksis for lærere, lærerstudenter, lærerutdanning og andre med interesse for undervisning i natur og nærmiljø. Nettstedet koordinerer samtidig et nettverk med interesse for uteskole i Norden og Baltikum.

I Sverige brukes begrepet utomhuspedagogik. Mens begrepet uteskole/udeskole som brukes i Norge og Danmark kommer fra praksisfeltet, ser det derimot ut til at begrepet i Sverige har sin forankring i universitetsmiljøer med Linköpings universitet som ”arnested” (Dahlgren og Szczepanski 1997:25). Det legges vekt på:

... direktkontakten med utemiljøen och landskapet [...] Att gripa för at begripa, att hitta attityder i praktisk handling implicerar att kunskap ses som reflekterad erfarenhet, där en upplevelsemässig dimensjon ges åt inlärningsprocessen. (Dahlgren og Szczepanski, 1997:10)

Utomhuspedagogiken er solid teoretisk begrunnet, både i lys av idéhistorie og pedagogisk teori, men mangler i stor grad empirisk forankring. Situasjonen er tilsvarende for begrepet outdoor education som brukes i anglosaksiske land (Cooper 1998). Keighley (1998) har i en gjennomgang av feltet lagt et bredt dannelsesperspektiv til grunn og sammenfatter feltet slik:

”Outdoor education” is an integral part of the whole curriculum and makes a significant contribution to the National Curriculum. It is widely accepted as an approach to learning which crosses subject boundaries. Through first hand experiences it encourages greater understanding of relationships between ourselves, others and the environment in which we live, and provides opportunities for pupils to develop new interests, skills and cognitive learning. (Keighley 1998:23)

Keighley’s synspunkter er interessante, men på tross av at han påpeker at oppfatningene har bred tilslutning, mangler likevel den empiriske forankringen, og tenkningen synes ikke å ha en framtreddende posisjon i grunnskolens opplæring. Dismore og Bailey (2005) viser imidlertid til et engelsk prosjekt, ”I can”, som involverte ni skoler og 671 elever og hvor resultatene peker i retning av at praktiske og manuelle (”hands-on”) aktiviteter utendørs kan ha positive effekter for elevene, faglig og personlighetsmessig. Forskerne konkluderer slik:

The aims of the study reflect a long-standing, but under-researched hypothesis regarding the symbiotic nature of the relationship between practical and theoretical knowledge. (Dismore og Bailey 2005:16)⁹

Det ser ut til at outdoor-tradisjonen først og fremst fokuserer på fysisk aktivitet, utvikling av sosial kompetanse og natur- og miljøbevissthet, som ledd i naturbaserte aktiviteter (Dahlgren og Szczepanski 1997:26). Det er likevel en økende mengde faglitteratur som relaterer feltet til utdanning i sin allminnelighet og som fokuserer på: ”... possible benefits of engagement in different physical activities in terms of cognitive and academic development” (Dismore og Bailey 2005:10). Det er imidlertid i liten grad rapportert om ”outdoor education”-forskning

⁹ Prosjektet involverte *naturskoler* (”Outdoor centres”), og det var personellet her som sto for uteundervisningen.

som relaterer tilnærmingen til skolens ordinære undervisning slik vi ser en økende interesse for i de nordiske land. Behovet for forskningsbasert kunnskap om hvordan man kan arbeide med uteskole som en integrert del av skolens dannelsesarbeid synes derfor å være stort, både i de nordiske land og internasjonalt. Det er denne dannelsesmessige siden ved uteskole jeg skal rette oppmerksomheten på i avhandlingen.

1.5 BAKGRUNNEN FOR ARBEIDET

1.5.1 Undersøkelsens empiriske grunnlag

Undersøkelsen bygger på tre kasus-studier som ble gjennomført i perioden 1995-2003:

- *Søbakken-studien (1995-97)*: Studien ble gjennomført på Søbakken skole i Elverum over en to-årsperiode hvor jeg fulgte 27 elever og en lærer som praktiserte uteskole en dag i uken gjennom tredje og fjerde klasse, fra høsten 1995 fram til våren 1997 (Jordet 1998).
- *”Det tredje klasserom” (1997-98)*: Studien ble gjennomført med 10 lærere ved 6 skoler i Elverum kommune som gjennom skoleåret 1997-1998 deltok i et kommunalt utviklingsprosjekt om uteskole omtalt som ”Det tredje klasserom” (Jordet 1999).
- *Lutvann-studien (2000-03)*: Studien ble gjennomført på Lutvann skole i Oslo over en treårsperiode, fra høsten 2000 til sommeren 2003, og involverte alle skolens 27 lærere. Målet var å kartlegge lærernes erfaringer med uteskole siden 1995 da skolen ble etablert, og uteskole ble et fast innslag i dannelsesarbeidet (Jordet 2002, 2003).

Jeg har altså arbeidet innenfor feltet i en ti-årsperiode. Når jeg nå sammenfatter dette materialet i en doktorgradsavhandling er det basert på et ønske om å analysere mitt empiriske materiale i lys av teori for å få en dypere forståelse av uteskole og for dermed å kunne drøfte hvilken relevans og aktualitet det kan ha i skolens dannelsesarbeid. Arbeidet er også motivert av det faktum at uteskole ser ut til å ha fått stor utbredelse i norsk grunnskole, samtidig som feltet i liten grad er belyst forskningsmessig.

Min teoretiske fordypning i feltet har altså skjedd retrospektivt. Jeg har gjennomført tre ulike kasus-studier og knytter så tråder mellom denne empirien og teori. At valget falt på danningsteori og erfaringspedagogisk teori lå i kortene fra første stund. Som jeg redegjør for i metodekapitlet var utgangspunktet mitt før jeg startet feltarbeidet i Søbakken-studien knyttet opp til både danningsteori og erfaringspedagogisk filosofi. Dermed var retningen på prosjektet angitt allerede i starten. Perspektivene ble utdypet og nyansert i det videre arbeidet og i de to påfølgende kasus-studiene. Det er først i selve doktorgradsarbeidet de to siste årene

jeg har valgt å bruke Klafkis danningsteorier og Deweys erfaringspedagogiske filosofi som grunnlag for å utvikle et analytisk verktøy. Klafki og Dewey er kanskje de to mest sentrale teoridannere innenfor områdene danningsteori og erfaringspedagogikk. Man kommer dermed vanskelig utenom deres bidrag. Jeg har derfor valgt å fokusere på deres teorier og fordype meg i deres tenkning framfor å spre meg på flere perspektiver.

Å bruke Klafkis og Deweys teorier i analysen av materialet har gitt meg helt nye perspektiver på uteskole som har gjort det mulig å se ting jeg ikke ville sett uten disse teorier som ”optikk”. Teoriene har gjort det mulig å innta en kritisk distanse til feltet jeg studerer og representerer derfor et viktig korrektiv både til lærernes og mine egne forestillinger om uteskole slik disse er presentert i grunnlagsmaterialet (Jordet 1998, 1999, 2002, 2003). Der jeg har brukt sitater fra Søbakken-studien har jeg foretatt henvisninger i teksten (Jordet 1998).¹⁰ Det øvrige empiriske materialet er imidlertid benyttet uten bruk av henvisninger. Alle studiene er individuelle og selvstendige arbeider.

Hovedveileder i arbeidet har vært professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. I tillegg har jeg hentet verdifull inspirasjon og støtte fra professor Tom Tiller ved Universitetet i Tromsø.

¹⁰ Jeg velger å henvise til Søbakken-materialet på denne måten fordi boka er utgitt på Cappelen Akademisk Forlag AS og har fått stor utbredelse i norsk skole.

2 DIDAKTIKK

2.1 HVA ER DIDAKTIKK?

2.1.1 Begrepet didaktikk

For å kunne beskrive, analysere og fortolke den praksis som har etablert seg i uteskole i skolen vil jeg bruke didaktikk-begrepet som teoretisk rammeverk i undersøkelsen. Didaktikk oversettes ofte til norsk med undervisningslære (Bjørndal og Lieberg 1978:26) eller undervisningskunst (Gundem 1998:36).¹¹ Det har vært en utbredt oppfatning at didaktikken befinner seg i pedagogikkens sentrum og at en av didaktikkens hovedoppgaver består i å formidle forskning for den praktiserende pedagogen (Dale 2005:287). Dette er også en sentral ambisjon med denne undersøkelsen som nettopp sikter mot å utvikle didaktisk teori som kan stimulere og utfordre den videre utvikling av uteskole i praksis. Klafki (2001) bruker didaktikkbegrepet som en overordnet betegnelse for:

... vitenskapelig pedagogisk forskning, teori- og begrepsdanning som dekker alle former for intensjonal (målrettet), systematisk og planlagt undervisning [...] og den læring som finner sted i forbindelse med en slik undervisning. (Klafki 2001:110)

Klafki (2001) gjør dermed begrepene *undervisning* og *læring* til kjerneelementene i didaktikk-begrepet. Klafki mener samtidig at didaktikken favner den undervisning, læring og sosialisering som skjer både i og utenfor skolen som institusjon. I vår nordiske tradisjon er det vanligere å bruke begrepet pedagogikk om den undervisning, opplæring, oppdragelse og danning i vid forstand som foregår for eksempel på skolen, i hjemmet, på arbeidsplassen eller

¹¹Internasjonalt er ikke didaktikkbegrepet entydig. Begrepet står sentralt i for eksempel nordisk og tysk pedagogikk (Gundem 1998:36; Imsen 1999:30; Westbury m.fl. 2000:5). Dette står i klar motsetning til i anglosaksiske land hvor begrepet "didactics" har en helt annen og langt smalere betydning av mer metodisk-pedagogisk karakter, og kommuniserer noe i retning av en belærende, pompøs og pedantisk undervisningsform, et resultat av den skjematisk og tilstivnede didaktiske formalisme som utviklet seg i kjølvannet av den tyske pedagogen Johann Friedrich Herbart (1776-1841) idéer (Westbury m.fl. 2000:6). Didaktikk-begrepet slik det brukes i bl.a. tysk og nordisk pedagogikk kan derfor ikke brukes i sin engelske oversettelse (Hopmann & Gundem 1998a:334). Det nærmeste man kommer didaktikk-begrepet i meningsinnhold på engelsk er uttrykket curriculum (eller curriculum theory), selv om curriculum ligger nærmere det vi på norsk kaller læreplan. At didaktikk-begrepet ikke har fått fotfeste i anglosaksiske land har kulturelle og historiske årsaker og har bl.a. sammenheng med ulike tradisjoner og forståelse av skole og (lærer)utdanning (Hopmann m.fl. 1998b:1; Westbury m.fl. 2000:3f). Forsøk på å skape dialog mellom den Europeiske og den anglosaksiske tradisjon pågår, og er, ifølge Hopmann m.fl. (1998b), krevende, men like fullt viktig. Behovet for en åpen, lyttende dialog på tvers av ulike kulturer understrekes: "If Europeans are to make sense of North American curriculum theory, or Americans are to make sense of Didaktik, the approach has to be made in a humanistic, culturally appreciative spirit which is the sensitive to uniqueness as it is to commonality" (Hopmann m.fl. 1998b:24).

gjennom massemedia, mens didaktikken vanligvis har et smalere siktemål og begrenser seg til den opplæring, oppdragelse og danning som skjer i regi av en bestemt samfunnsinstitusjon, nemlig skolen (Imsen 1999:30). Det er denne skolerettede forståelsen av didaktikken jeg vil legge til grunn for undersøkelsen.

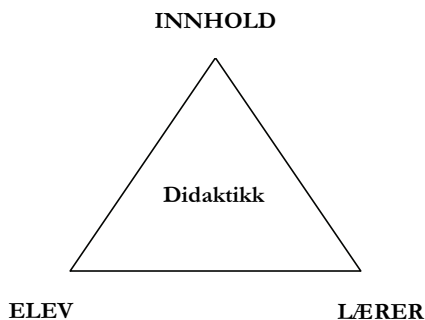
Jeg vil legge både et allmenn- og fagdidaktisk perspektiv til grunn for undersøkelsen. Den allmenne didaktikk dreier seg om spørsmål og problemer knyttet til undervisning og læring i sin alminnelighet, mens fagdidaktikk begrenser seg til undervisning og læring innenfor enkeltfag (Myhre 2001:21; Aase m.fl. 2005:11). Sjøberg (2001:14) har en vid og pragmatisk tilnærming til fagdidaktikk som ”overveielser [...] knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning”. Uteskole vil utfordre fagdidaktikken fordi spørsmålet om valg og organisering av innhold i et dannelsesarbeid som foregår i en fysisk og sosial virkelighet i liten grad er belyst i fagdidaktisk litteratur. Mulighetene er dermed til stede for at den fagdidaktiske litteratur må revideres dersom det skulle vise seg at uteskole er en relevant og aktuell didaktisk tilnæringsmåte i de ulike skolefag. Fagdidaktiske overveielser blir dermed sentrale i studien.

2.1.2 Didaktikkens intensjonalitet

Intensjonaliteten i didaktikkbegrepet står sentralt, det vil si at undervisningen har et formål, i den forstand at noen søker å oppnå noe for noen (Myhre 2001:25), slik også Klafki (2001:110) framhever. Det eksisterer altså en ambisjon om danning av barn og unge i skolen. Denne intensjonaliteten står sannsynligvis sterkt blant lærere som bruker uteskole i egen undervisning. En må anta at lærere som aktivt etablerer et didaktisk alternativ til tradisjonell klasseromsundervisning i sin egen praksisutøvelse ønsker å oppnå noe med det. Denne dannelsesambisjonen kommer tydelig fram i Søbakken-studien hvor læreren ønsket å finne alternativer til klasseromsundervisningen for bedre å kunne stimulering barn og unge som hele mennesker (Jordet 1998:18). Et tilsvarende motiv finner vi også i Naturklasse-prosjektet ved Rødkilde skole i København (Mygind 2005a:17f). Dannelsesbegrepet utdypes i kapittel 3.

Intensjonaliteten ligger også i didaktikk-begrepets språklige røtter. Didaktikk har tilknytning til det greske *deixis* som betyr å vise vei. Begrepet har altså et meningsinnhold som dreier seg om at noen viser vei for en annen med en oppdragende hensikt, for å bidra til

læring, erkjennelse eller danning. Vi kan snakke om veiviserkunst (Gundem 1998:37).¹² Didaktikken rommer dermed tre elementer: den som ”gir” (læreren), den som ”mottar” (eleven) og den ”substans” denne interaksjonen mellom lærer og elev handler om (innholdet). I tysk og nordisk pedagogikk er det vanlig å snakke om den didaktiske trekant, slik det er illustrert i figur 2 nedenfor (Westbury m.fl. 2000:5).



Figur 2: Den didaktiske trekant.

Didaktikken er bindeleddet mellom disse tre elementene. Modellen er derfor relevant fordi jeg nettopp skal undersøke hvordan relasjonene mellom elev, lærer og innhold blir ivaretatt i uteskole. Modellen etablerer tre relasjoner innenfor didaktikken, som jeg også vil rette oppmerksomheten mot, og det er relasjonene mellom:

- lærer og elev
- elev og innhold
- lærer og innhold

I alle overveielser omkring didaktikk må man skille mellom undervisning og læring som gir to ulike perspektiver på didaktikken. *Undervisningsperspektivet* definerer lærerens oppgave og ansvar mens *læreperspektivet* angir hva elevene skal gjøre. Undervisning og læring er

¹² Begrepet didaktikk ble i antikken brukt om formidling i vid forstand (Westbury m.fl. 2000:3). I nyere tid kommer begrepet først i bruk på 1500-tallet av tyskeren Wolfgang Ratke. Men det er først og fremst gjennom tsjekkeren Johann Amos Comenius (1592-1690) store bokverk *Didactica Magna* ("Den store undervisningslæren") som han skrev mellom 1628-32 didaktikkbegrepet får sitt gjennombrudd. Dette verket regnes som pionérarbeidet innenfor didaktikken og framstår som et av hovedverkene i pedagogikkens historie. (Myhre 1996:70).

dermed to ulike virksomheter, men de er dialektisk bundet til hverandre (Jank og Meyer 1997a:28). Klafki (2001) beskriver sammenhengen mellom undervisning og læring som interaksjonsprosesser, som en gjensidig sosial relasjon mellom lærer og elever og mellom elevene innbyrdes (Klafki 2001:146). Den didaktiske trekant definerer dermed rammene for didaktikkens virkeområde. I undersøkelsen vil jeg ha fokus på didaktikkens *undervisningsdimensjon* og dermed på intensjonaliteten i didaktikkbegrepet, det vil si på ambisjonen om danning av barn og unge. Et av de spørsmål jeg vil belyse er nettopp hva lærere som praktiserer uteskole ønsker å oppnå med dette.

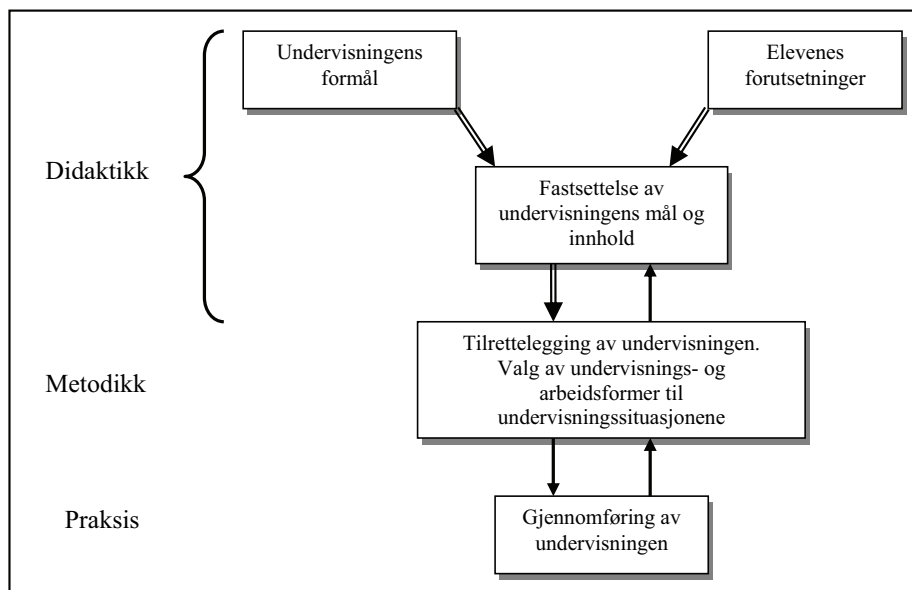
2.1.3 En snever og en vid betydning av didaktikkbegrepet

Det råder ingen faglig konsensus om hvordan man skal forstå eller bruke didaktikkbegrepet. Det finnes imidlertid ulike skoleretninger som legger vekt på ulike forhold. Historisk sett har didaktikk vært forstått på ulike måter, men det er vanlig å skjelne mellom en snever og en vid forståelse av begrepet (Gundem 1998:39; Jank og Meyer 1997a:17).

En snever didaktikkforståelse

Den snevre didaktikkforståelse handler om spørsmål som dreier seg om målet med og innholdet i undervisningen samt kriterier for innholdsutvelgelse. Valg av mål og innhold i undervisningen er hovedsakelig av normativ karakter og er et resultat av filosofiske, historiske og kulturelle vurderinger. En legger altså vekt på kriterier som gjør det mulig å velge ut det innhold en mener er best egnet til å nå det aktuelle dannelsesideal. Denne posisjon kalles *danningsteoretisk* didaktikk og bygger på tysk åndsvitenskapelig pedagogikk (Gundem 1998:144).¹³ Didaktikk framstår i denne betydningen som en teori om danning, med fokus på undervisningens objektside, på det dannende innhold. Innenfor denne tradisjon blir spørsmål som gjelder tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen oppfattet som et eget pedagogisk felt, som metodikk. Den danningsteoretiske tenkning er illustrert i figur 3.

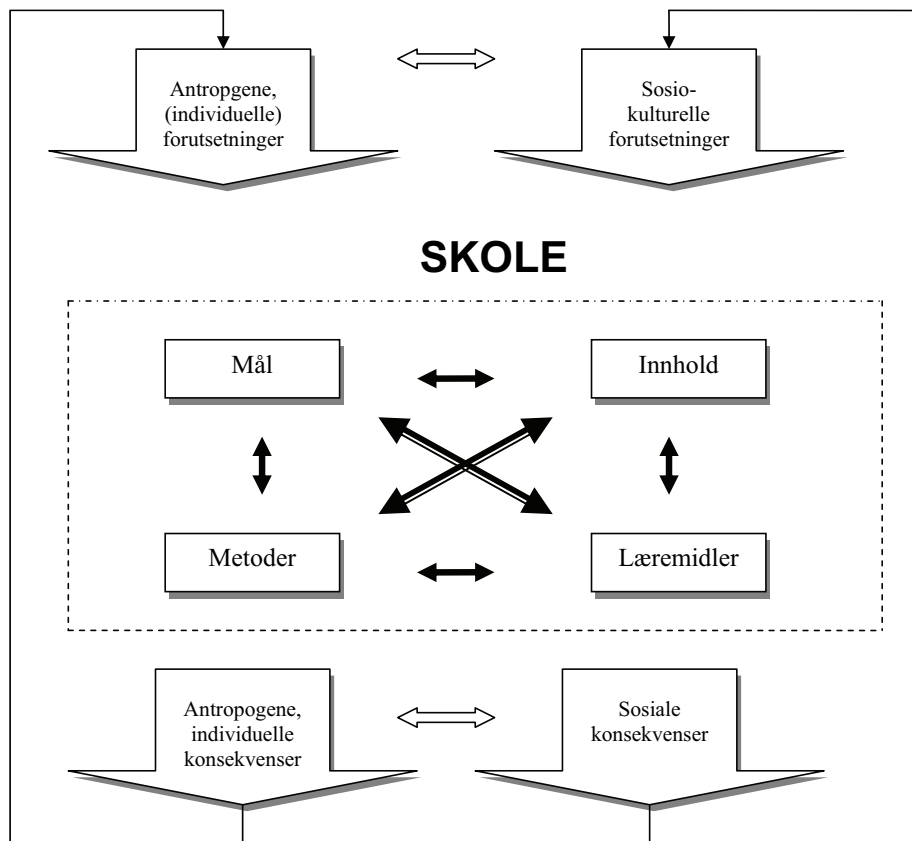
¹³ Tenkningen har røtter i Diltheys hermeneutiske filosofi og med Nohl, Flitner, Litt og Weniger som sentrale bidragsytere gjennom 1900-tallet (Gundem 1998:144).



Figur 3: En snever didaktikkforståelse etter en danningsteoretisk modell.
(Etter Nielsen 1998:20)

En vid didaktikkforståelse

Den vide didaktikkforståelsen omfatter foruten spørsmålet om undervisningens mål og innhold, også alle andre spørsmål omkring undervisningen. Den vide didaktikk-oppfatning kan derfor kalles *undervisningsteoretisk* didaktikk, ved at den tar sikte på å beskrive undervisningens samlede struktur og funksjon, det vil si de områdene undervisningen består av og relasjonene mellom dem (Gundem 1998:151). Tenkningen er illustrert i figur 4.



*Figur 4: En vid didaktikkforståelse etter en undervisningsteoretisk modell.
(Etter Nielsen 1998:22)*

Den undervisningsteoretiske didaktikk oppsto som en kritikk av den snevre didaktikkoppfatningen som med sitt skarpe fokus på undervisningens innhold hadde bidratt til at metoder og arbeidsmåter og andre sentrale undervisnings- og læringsmessige spørsmål var blitt neglisjert i lærerutdanningen (Gundem 1998:149). Målet med den vide didaktikkforståelsen var å gjøre læreren til ekspert på alle forhold som har med undervisning å gjøre gjennom å utvikle teoristyrte læreradferd. Like viktig som å ha kunnskaper om det faglige innholdet i undervisningen (didaktikkens hva-spørsmål) ble det å ha kunnskaper om hvordan man skal undervise (didaktikkens hvordan-spørsmål). Dette krever i sin tur både utviklings- og læringspsykologisk kunnskap for å kunne tilrettelegge undervisning for barn i

ulike aldre med ulike forutsetninger, og sosiologisk kunnskap om det sosiale samspillet mellom elever og lærer og elevene imellom for å kunne skape et psykososialt læringsmiljø som fremmer den enkelte elevs og elevgruppens læring. Det som kan kalles et utviklingsmotiv fikk med andre ord økende gjennomslag i didaktikken på bekostning av et innholds- eller dannelsesmotiv. Begrunnelsesarbeidet innenfor didaktikken fikk en ytterligere dimensjon rundt 1970 som følge av den kunnskapssosiologiske framveksten hvor skole og undervisning i økende grad ble satt inn i en videre ideologisk og samfunnsmessig sammenheng hvor kunnskap ble betraktet som noe relativt og et resultat av den sosiale sammenheng den er blitt til i og tolket inn i (Solstad 2004a:84). Lofotprosjektet (Høgmo m.fl. 1981) er et eksempel på et pedagogisk utviklingsarbeid som var sterkt inspirert av den nye kunnskapssosiologien (Solstad 1981a:38).

Den vide didaktikk-forståelse brakte altså flere perspektiver enn innholdsdimensjonen inn i didaktikken, perspektiver som det er viktig å ta stilling til i undervisningen. Særlig viktig er det å forholde seg til den aktør som undervisningen er rettet mot, nemlig eleven. Både den danningsteoretiske og den undervisningsteoretiske didaktikken er opptatt av eleven. Mens den danningsteoretiske didaktikk hovedsakelig taler om ”elevforutsetninger” som uttrykk for nødvendigheten av å tilpasse innholdet til elevens alder og forutsetninger, får eleven i den undervisningsteoretiske didaktikken en mer sentral rolle. Dette skjer ved at individuelle og sosio-kulturelle forhold tillegges større betydning samtidig som elevens muligheter til aktivt å være med på de beslutninger som tas om undervisningens innhold, metoder, organisasjonsform osv. i større grad vektlegges (Nielsen 1998:21). Dette var en naturlig konsekvens av den ideologiske dreining i retning av en mer elevsentrert undervisning. Slagordet for den psykologiserende pedagogikk var nettopp ”eleven i sentrum”, et perspektiv som var blitt båret fram med full tyngde av den reformpedagogiske bevegelse.

Kravene til å begrunne de valg man gjør i undervisningen er dermed i vår tid blitt både sterkere og mer sammensatte idet det omfatter både utviklings- og læringspsykologiske så vel som samfunnsmessige forhold (Gundem 1998:40). I didaktikken snakker vi om didaktikkens hvorfor-spørsmål. Denne vide betydningen av didaktikk-begrepet gjør dermed didaktikken til en integrerende pedagogisk disiplin som setter teori og praksis fra ulike fagdisipliner inn i en sammenheng ved å relatere det til undervisningssituasjonen. Det er denne vide didaktikkforståelse jeg legger til grunn for min undersøkelse av uteskole.

2.1.4 Didaktiske relasjoner

Diskusjonen omkring en snever eller vid didaktikkforståelse berører spørsmålet om de innbyrdes relasjoner mellom didaktikkens kategorier. Et hovedspørsmål er om de ulike kategoriene skal oppfattes som likeverdige, i den forstand at det ikke er gitt hva som skal være utgangspunktet. I Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenkning synes ingen kategori å ha forrang framfor andre: ”Ingen av faktorene eller relasjonene i modellen bør få en ensidig styrende funksjon...”, hevder de (Bjørndal og Lieberg 1978:136). Undervisningsplanlegging må altså sees som en helhet hvor en må tenke igjennom flest mulig faktorer (relasjoner) samtidig, og det er ikke mulig å ta avgjørelser om en faktor uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer (Bjørndal og Lieberg 1978:136). Klafki (2001) advarer mot en slik forståelse av didaktikken. Han framhever riktignok betydningen av alle didaktikkens kategorier, men som representant for en danningsteoretisk didaktikk understreker han likevel mål- og innholdsdimensjonens forrang framfor andre didaktiske kategorier fordi dette er det viktigste i et dannelsesperspektiv (Klafki 2001:107, 289). Han mener samfunnets og vår sivilisasjons grunnleggende problemer har en substans, et innhold, som skolen i sin undervisning må forholde seg til. Han utdyper dette slik:

Den debatt som finner sted i dag, er et tydelig tegn på at det å reflektere over pedagogiske metoder, så viktig det enn kan være, ikke er nok til å løse en tids grunnleggende dannelsmessige problemer. Disse kjernespørsmål er nemlig av innholdsmessig art. (Klafki 1996:170)

Spørsmålet er altså ikke om undervisningens metode eller de andre didaktiske kategoriene er viktige eller ikke. Det er de under alle omstendigheter. Poenget er om de anses for å være spørsmål av en annen kategori enn spørsmålet om undervisningens innhold og prinsipielt underordnet dette. Inntar man en slik posisjon får det konsekvenser for all planlegging av undervisning ved at spørsmålene må holdes fra hverandre, i den forstand at innholdet må behandles og fastsettes før man behandler de andre didaktiske spørsmål. Dette gjør likevel ikke relasjonstenkningen mindre sentral, men må i så fall underordnes de valg som er tatt om undervisningens mål og innhold. Klafki (2001) underbygger tenkningen på følgende måte:

Tesen om at beslutninger om undervisningens mål [innhold] har forrang, er forenlig med tesen om interdepens, det vil si at alle faktorer som utgjør en del av undervisningen er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. (Klafki 2001:138)

Selv om altså Klafki gir sin tilslutning til en bred didaktikkoppfatning fastholder han samtidig at mål- og innholdsdimensjonen har forrang i didaktikken (Klafki 1994:4).¹⁴ Dette er en viktig diskusjon med relevans for denne undersøkelsen hvor jeg nettopp vil rette søkelyset på relasjonene mellom innhold og andre sentrale didaktiske kategorier i uteskole.

2.2 ”TEORI-PRAKSIS”-PROBLEMET I DIDAKTIKKEN

Et vedvarende kjennetegn ved didaktikken fra de tidligere tider til i dag er tilbøyeligheten til å lage en syntese av teori og praksis. Dette omtales gjerne som teori-praksis-problemet i didaktikken og er et klassisk problem innenfor pedagogikken. Didaktikken omfatter dermed både teori om undervisning og den praktiske utførelse av undervisning (Gundem 1998:38). Dette danner grunnlag for den didaktikkforståelse jeg vil bruke i undersøkelsen:

- Didaktikk er teori og praksis om og for den undervisning og læring som skjer i skolen. (jfr. Gundem 1998; Imsen 1999; Jank og Meyer 1997a).

Kjernen i teori-praksis-problemet er hva som kommer først, teori eller praksis, og om det ene er viktigere enn det andre. Dette har flere implikasjoner for didaktikken, herunder uteskole, som jeg vil utdype i det følgende. Teori-praksis-problemet tar utgangspunkt i pedagogikken som en såkalt praktisk vitenskap hvor utviklingen av læreres undervisningsmessige kompetanse står sentralt. Denne forståelsen fikk forsterket gjennomslag på 1970-tallet i kjølvannet av positivismekritikken (Dale 2005:287). Didaktikken var tidligere blitt forstått som praktisk anvendelse av blant annet pedagogisk-psykologisk læringsteori i kombinasjon med motivasjonsteori, basert på følgende prinsipp: ”fra teori til praksis”. Etter hvert ble didaktikk oppfattet som praktisk refleksjon, hvor teoridanning må skje med utgangspunkt i undervisningsvirkeligheten, basert på et motsatt prinsipp: ”fra praksis til teori”. *Kunnskap i handling* ble den ledende aforismen for didaktikken (Dale 2005:83). Skjervheim uttrykte det slik: ”Pedagogikken spring ut av ei praktisk interesse og ei nødvendig oppgåve: den yngre generasjon treng og krev oppseding” (Skjervheim 1996:215). Det er i sammenheng med den praktiske profesjonsutøvelse at forholdet mellom teori og praksis melder seg, og det er også denne relasjonen mellom teori og praksis jeg vil rette søkelys på i undersøkelsen fordi jeg tar

¹⁴ Jeg viser til fotnote 26 hvor jeg omtaler Dales (2005:265) kritikk av Klafkis forståelse av den åndsvitenskapelige pedagogikkens transformasjon til en kritisk-konstruktiv didaktikk og Klafkis måte å formidle denne omdanningen på.

sikte på å utvikle didaktisk teori om og for uteskole ut fra en oppfatning av didaktikk som ”pedagogisk kunnskapsformidling til og for læreren” (Dale 2005:287). Jeg ønsker altså å bidra med utviklingen av teoretisk kunnskap om uteskole som kan stimulere utviklingen av uteskole i praksis. Dette reiser flere spørsmål.

2.2.1 Kunnskaper i didaktisk teori versus handlingskompetanse

Jank og Meyer (1997a:22f) foretar følgende distinksjon i forståelsen av teori- og praksisproblemet i didaktikken: På den ene siden har vi teoretisk kunnskap som følge av studier av didaktisk teori. Denne kunnskap kan man tilegne seg uten egen erfaring fra praktisk undervisning. På den andre siden har vi didaktisk-metodisk handlingskompetanse som dreier seg om evnen til å gjennomføre undervisning i praksis, til å kunne handle målrettet og adekvat og være i stand til å takle nye og uforutsigbare situasjoner. Denne kompetanse krever mer enn kunnskaper i didaktisk teori. Det kreves også erfaring fra egen praksis, stimulans fra kolleger og en evne til å reflektere over og lære av egne erfaringer. Didaktisk teori handler altså om didaktikken som vitenskap, og målet er å utvikle generalisert og systematisk viten om undervisning, gjerne basert på empirisk forskning fra den praktiske undervisningshverdag. Praksisdimensjonen derimot dreier seg om didaktikken slik den arter seg i praksisfeltet. Fokus er rettet mot den praktiske gjennomføringen av undervisningen.

Forholdet mellom praksis og teori må forstås dialektisk, det vil si at teori og praksis henger nøye sammen og kan ikke skilles fra hverandre. Hvilken betydning kan da didaktisk teori om uteskole ha for praksisfeltet og for lærernes daglige yrkesutøvelse på dette området? Det synes i dag å være bred enighet om at det ikke er mulig ad teoretisk vei å gi noen oppskrift på hvordan man kan utvikle god praksis, en erkjennelse som utfordrer det skolastiske paradigmet grunnantakelser (Wackerhausen 2004:17f). Teoretisk kunnskap er altså ikke tilstrekkelig for å utvikle høyt kompetansenivå i praksis. Teoriens oppgave er derimot å legge grunnlaget for å *forbedre* praksis, for å kunne utvikle en mer bevisst og dermed bedre praksis (Uljen og Mielityinen 2004:219, Jank og Meyer 1997b:39).¹⁵ Denne tanken kan underbygges gjennom følgende resonnement: Praksis som ikke underkastes

¹⁵ Dette samsvarer med den forståelsen av ”teori-praksis”-problemet som Schleiermacher formulerte for to hundre år siden på følgende måte: ”Praksisfeltets dignitet er uavhengig av teori, men praksis kan bli mer bevisst gjennom teori” (Jank og Meyer 1997a:20, oversatt av ANJ). Schleiermacher henviser med denne formuleringen til det faktum at det helt siden antikken var blitt drevet målrettet oppdragelse og undervisning uten at det fantes noen form for pedagogisk teori knyttet til dette arbeidet.

teoriens og refleksjonens kritiske lys kan føre galt av sted hvis erfaringsdanningen skjer i et lukket eller snevert erfaringsrom, er lite eksperimenterende og er styrt av rutiner og sedvane. Mange års selvbekreftende praksiserfaringer under slike betingelser leder ikke til stigende innsikt og ekspertise, men kan snarere bekrefte uoppdagede selvbedrag og sementere feilaktige oppfatninger om hvordan verden er, en tilstand Wackerhausen (2004:21) kaller praksisforkalkning. Dette illustrerer det non-skolastiske paradigmets problematiske karakter - oppfatningen om at læring skjer gjennom praksis og praksis alene. Da hjelper det lite å delta i et praksisfellesskap (Lave og Wenger 1991), fordi selvbedraget kan ha gode rammebetingelser også på det kollektive plan. Enighet kan være basert på skjulte, iboende ideologier eller myter, slik Lincoln og Guba (1985:315) påpeker. Didaktisk teori har derfor en viktig funksjon som korrektiv, rettesnor og stimulans for den didaktiske praksis.

I norsk skole er det sannsynligvis mange lærere som har noe praktisk erfaring med uteskole om vi skal feste lit til Mjaavats (2004:53) tall, og som dermed har hatt muligheter for å utvikle handlingskompetanse på området med utgangspunkt i egne erfaringer. Det er nettopp en slik kompetanse jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen: Jeg har forholdt meg til lærere som har gjort egne erfaringer med uteskole. Problemet er at lærerne har hatt begrensede muligheter til å utvikle, korrigere eller forbedre sin praksis fordi det i liten grad finnes didaktisk teori om uteskole. I den grad lærere får korrektiver vil sannsynligvis erfaringsutveksling mellom lærere kunne være viktig. Kvernbekk har påpekt at lærere gjennomgående synes å mene at praksis eller førstehåndserfaring er den beste lærer, og viktigere enn teori (Kvernbekk 2001:146). En videre utvikling av uteskole uten teoridanning kan imidlertid føre til en sementering av oppfatninger som kan gi bestemte tradisjoner eller "skoleretninger" et uberettiget hegemoni på området. Teori om uteskole er derfor nødvendig for å utfordre, utvikle og forbedre praksis fordi det gir praktikerne et grunnlag å reflektere ut ifra. Det er denne funksjon jeg mener didaktisk teori om uteskole må ha. Dette er i tråd med idealet Stenhouse (1975) formulerte om "den reflekterte praktiker" hvor han hevder at det viktigste en god lærer kan gjøre er å være i stand til å sette spørsmålsteget ved sin egen undervisning slik at den stadig kan forbedres. Dreyfus' og Dreyfus' (1988) sin teori om menneskets læreprosess i fem trinn fra nybegynner til ekspert framhever at grunnlaget for utvikling av praksisfeltet ligger i skjæringspunktet mellom teoretisk kunnskap og praktisk

erfaring.¹⁶ Samtidig duger ikke en hvilken som helst teori med tanke på å ”foredle” praksis (Wackerhausen 2004:23). Også teori kan stabilisere og bekrefte tradisjoner. Teorien må derfor bidra med nye perspektiver og nye begreper slik at refleksjonen frigjøres fra sedvanens kognitive skjemaer. Jeg sammenfatter forholdet mellom didaktisk teori og praksis slik:

- Teori gir læreren språklige kategorier som egen didaktisk praksis kan beskrives gjennom.
- Teori kan vise læreren i hvilken retning han eller hun kan videreutvikle undervisningen.
- Teori kan hjelpe lærere som har kjørt seg fast i rutiner og som oppfatter dette som et problem, til å avsløre rutinene og bryte dem (Jank og Meyer 1997b:39).

Dermed er også en sentral intensjon med undersøkelsen antydnet: Å bidra til utvikling av didaktisk teori om og for uteskole som kan gi praktikere som ønsker å bruke uteskole impulser til å (videre)utvikle egen praksis. Det er imidlertid ingen rettlinjet vei fra en slik forskerutviklet allmenn teori om uteskole til skolens praksisfelt. Teorien kan ikke ”tres ned over” praksis, men må tillempes lokale kontekster (Kvernbekk 2001:157). Dette må ta tid og må skje i regi av lærere, slik Stigler og Hiebert (1999) har påpekt:

Teaching is unlikely to improve through researcher’s developing innovations in one place and then prescribing them for everyone. Innovations can spread around the country, but only by trying them out and adjusting them again and again as they encounter different kinds of classrooms. (Sigler og Hiebert 1999:134f)

I neste omgang må en så kunne anta at forskersamfunnet vil la seg inspirere til å forske på et felt som er under utvikling i praksis.

2.2.2 Forskjellen mellom å utvikle og å presentere didaktisk teori

At forholdet mellom teori og praksis oppfattes som et ”problem” skyldes også at resultatene av forskning som leder fram til didaktisk teori gjerne blir presentert på en måte som avviker betydelig fra den kompliserte forskningsprosessen som ledet fram til resultatet. Teoriene avviker i tillegg betydelig fra den virkelighet de skal gjelde for (Jank og Meyer 1997a:25).

¹⁶ Dreyfus og Dreyfus (1988) teori er presentert i boka: ”*Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the era of the Computer*” (s. 16-51). Dreyfus-modellen opererer med fem trinn i menneskets læreprosess: 1) Nybegynner (”Novice”) 2) Avansert begynner (”Advanced beginner”) 3) Kompetent utøver (”Competence”). 4) Kyndig utøver (”Proficiency”) 5) Ekspert (”Expert”). Dreyfus og Dreyfus (1988) fastslår i teorien at det er markante, kvalitative forskjeller i menneskers handlemåte og prestasjonsevne når det gjelder innlæring av en gitt ferdighet avhengig av hvor i prosessen man befinner seg. Individuer på ett trinn klarer det bedre enn individer på tidligere trinn (Dreyfus og Dreyfus 1988:35). Modellen er lite referert og lite påaktet i pedagogisk litteratur, men jeg anser den som meget interessant og relevant innenfor det didaktiske felt når det gjelder utvikling av læreres praktiske yrkeskompetanse.

Teorien er en strukturert, språklig rekonstruksjon av prosessen, men det var ikke denne rekonstruerte vei som ledet fram til målet. Dette gjør didaktisk teori vanskelig å omsette i praksis fordi den virkelighet teorien omhandler verken er strukturert, forutsigbar eller oversiktlig. Dette vil i særlig grad gjelde uteskole som bringer inn flere usikkerhetsmomenter enn klasseromsundervisningen. Dahlgren og Szczepanski (1997:50) har uttrykt dette slik:

Dessa lärandemiljöer kan vara mer eller mindre ostrukturerade, ett oförutsätt möte med det okontrollerade men i fysisk mening mer helhetsskapande sammanhang än klassrummets artificiella, ämnesindelade kontext. (Dahlgren og Szczepanski 1997:50)

Dermed vil teori og praksis om uteskole også kunne oppfattes som et problem - som to helt ulike ting som ikke har noe med hverandre å gjøre. Teorien representerer en symbolsk (abstrakt) virkelighet mens praksis er en konkret (partiell) virkelighet.

2.2.3 Didaktisk reduksjon i uteskole

Problemet med å knytte teori og praksis sammen kommer også til syne i den fortolkningsprosess som sammenfattes i det vi kaller didaktisk reduksjon. Dette er et uttrykk for skolens forsøk på å knytte forbindelse mellom lærestoffet og eleven. Målet med lærestoffet og undervisningen er å utruste elevene til å møte virkeligheten utenfor skolen. Dette konfronterer skolen med det klassiske, pedagogiske grunnproblemet: Undervisningen kan ikke formidle hele denne kompliserte og mangefasetterte virkelighet utenfor skolen til elevene, men kun bruddstykker av den. Skolen må foreta en såkalt didaktisk reduksjon (Jank og Meyer 1997c:63). Den didaktiske reduksjon har både en kvantitativ og en kvalitativ dimensjon. Den kvantitative reduksjon dreier seg om at lærestoffets omfang må begrenses til det som oppfattes som det sentrale og viktige. Dette forsøket på å avgrense og fastsette undervisningens innhold omfattes av det vi kaller didaktikkens hva-spørsmål. Like viktig er imidlertid den kvalitative reduksjon hvor skolen gjennom ulike typer undervisningsmessig iscenesettelse forsøker å forenkle lærestoffet ved å gjøre komplekse forhold forståelige og oversiktlige for eleven. Dette handler om måten man arbeider med lærestoffet på, det som også kalles didaktikkens hvordan-spørsmål. Uteskole åpner helt nye muligheter for didaktisk reduksjon, og dette vil bli grundig belyst i undersøkelsen. I natur-, kultur- og bylandskapet åpner det seg for eksempel helt nye muligheter for iscenesettelse av undervisningen som gjør det mulig å variere undervisningen og skape en mer autentisk kontekst. Gjennom en velvalgt kombinasjon av innhold og metoder kan altså lærere i uformelle læringsarenaer utenfor skolen iscenesette undervisningen på helt andre måter enn i klasserommet og skape nye betingelser for skolens dannelsesarbeid.

2.3 TILNÆRMING TIL PROBLEMFELTET

Jeg legger altså en *vid* didaktikk-forståelse til grunn for undersøkelsen fordi jeg ønsker å kartlegge alle sider ved uteskole som didaktisk tilnæringsmåte i skolen. Det interessante spørsmål er hvilke konsekvenser det får for skolens dannelsesarbeid å flytte deler av undervisningen ut i den fysiske og sosiale virkelighet og hvordan dette påvirker de ulike didaktiske kategorier. Representerer uteskole bare en form for kosmetisk endring av skolens didaktiske arbeid, eller innebærer uteskole en mer grunnleggende endring av hele det didaktiske arbeidet i skolen som får gjennomgripende konsekvenser for dannelsesarbeidet? Spørsmålet om hvilket innhold elever og lærere kan arbeide med i uteskole (didaktikkens hva-spørsmål), hvilke metoder en kan bruke (didaktikkens hvordan-spørsmål), hvilke læremidler en har til disposisjon (didaktikkens ”gjennom hva”-spørsmål) og hvilke begrunnelser lærerne bruker for de valg de gjør (didaktikkens hvorfor-spørsmål), er viktige didaktiske spørsmål som ikke kan besvares uavhengig av hvilke læringsarenaer en skal benytte (didaktikkens *hvor*-spørsmål). Alt henger sammen på en eller annen måte. Det er disse sammenhengene jeg skal utforske nærmere i undersøkelsen.

Det foreligger ingen samlet didaktisk teori om uteskole som kan veilede lærere som ønsker å bruke uteskole i undervisningen. Hovedforklaringen må vi søke i det forhold at vi mangler forskningsbasert didaktisk kunnskap om uteskole fra praksisfeltet. Det har dermed heller ikke vært noen grunnvoll å utvikle relevant teori ut fra. Dette får som konsekvens at praksisfeltet får problemer med å videreutvikle seg på dette området fordi det mangler relevant teori å ”strekke seg” etter. Dette resonnementet bygger på en tenkning om at relasjonen mellom teori og praksis må forstås dialektisk: teori utvikles på bakgrunn av praksis samtidig som teorien gir anvisninger for praksis. Denne undersøkelsen er et forsøk på å bryte denne didaktikkens ”onde sirkel” for uteskole ved å bidra med utvikling av didaktisk teori om uteskole som kan stimulere utviklingen av uteskole både i praksis (skole) og i teori (forskingsamfunnet).

3 DANNING

3.1 DANNING – ET GAMMELT BEGREP I EN NY TID

Danning er et sentralt begrep i pedagogikken med røtter tilbake til antikkens dannelsesbegrep "paideia". Det er innenfor den antikke greske kulturen dannelsesbegrepet har sin opprinnelse og det er også her vi først finner tanken om menneskelig danning tematisert. Grekernes oppfatninger har også langt på vei formet de moderne tanker omkring dannelsesbegrepet (Andersen 1999:9). Den norske betegnelsen er en direkte oversettelse av det tyske Bildung, som har sitt motstykke i det svenske uttrykket "bildning"¹⁷. Ordet refererer til den kristne mystikkens "Imago Dei", som betyr Guds bilde (Løvlie m.fl. 2003:10). Bildung henviser altså til den handling eller prosess hvor noe blir til et bilde. Dette forutsetter imidlertid at det er noe som avbildes. "Bildung henviser derfor primært til et bilde – et for-bilde – som noen eller noe er blitt et bilde av" (Løvlie m.fl. 2003:10). Herder framhevet *humanitet* som det sentrale forbilde eller mål i sin pedagogiske filosofi, med danning som et middel for å nå dette mål (Løvlie m.fl. 2003:14). Begrepet har dermed en dobbelt betydning: Det betegner både den dannelsesprosess et menneske gjennomgår samtidig som det henviser til målet eller resultatet av denne prosessen (Raaen 2004:34). Hellesnes (1992a) hevder at dannelsesprosessen aldri tar slutt; den har ingen begynnelse og heller ingen avslutning. I den grad man kan snakke om et avslutningstidspunkt for danningen, knyttes det til begrepet utdanning (Hellesnes 1992a:79)

Klafki avgrensar dannelsesbegrepet til å omfatte skolens eller oppdragelsens mål (Klafki 1996:168). Han mener det er nødvendig med et helhetlig pedagogisk begrep som sammenfatter samfunnets bestrebelser overfor den kommende generasjon fordi det gir oss et overordnet og samlende orienterings- og bedømmelseskriterium for pedagogiske aktiviteter (Klafki 2001:60). Hellesnes (1975) utvider perspektivet og anlegger et bredt sosialisering- og samfunnsperspektiv på danning. Uteskole bringer elever og lærere i kontakt med det omkringliggende samfunn. Dermed har sosialiseringbegrepet også relevans for uteskole. Siden denne kontakten med det omkringliggende samfunn skjer i regi av skolen som en del av

¹⁷ Begrepet danning brukes synonymt med det mer dansk-inspirerte begrepet dannelse. Begge begrepene brukes i dagens pedagogiske diskurs. Noen velger å bruke dannelse (bl.a. Løvlie m.fl. 2003), mens andre foretrekker danning (bl.a. Nordahl 2000, 2002, Aase m.fl. 2005, Raaen 2002, 2004). Jeg velger å bruke begrepet danning for å avgrense meg mot den hverdagslige forståelsen av begrepet dannelse som legger vekt på menneskets ytre framreden.

skolens dannelsesarbeid velger jeg derfor å inkludere Hellesnes' samfunnsmessige tilnærming i min forståelse av dannelsbegrepet:

- Danning er et begrep som sammenfatter målet eller hensikten med all didaktisk virksomhet, det vil si intensjonal forming (danning) av barn og unge i skolen og prosessen som leder fram mot dette målet.

Jeg tar utgangspunkt i dannelsbegrepet slik det etablerte seg i det tysktalende området i perioden 1770-1830, slik det er fortolket av Klafki i det han kaller den klassiske fase i pedagogikken (Klafki 2001:28)¹⁸. Mitt anliggende er ikke kun å gjengi hvordan dannelsbegrepet er blitt forstått tidligere og hvordan Klafki (2001) har revitalisert begrepet for vår egen tid, men å legge et danningsteoretisk grunnlag som jeg vil bruke i analysen av det empiriske materialet. Dette gir muligheten for en kritisk drøfting av hvilken dannelsmessig relevans uteskole kan ha i vår egen tid og i forhold til framtidens oppgaver og muligheter.

3.2 DET KLASSISKE DANNINGSBEGREPET

3.2.1 Bakgrunn

I pedagogikkens klassiske fase utviklet danning seg til et sentralt begrep innenfor den pedagogiske tenkning, sterkt inspirert av opplysningstidens emansipatoriske ideer (Klafki 2001:61). Bør vi imidlertid ikke bare la den klassiske forståelsen av dannelsbegrepet ligge for å unngå det som tilsynelatende framstår som en omvei, og heller vende oss direkte mot de umiddelbart påtrengende pedagogiske samtids- og framtidsproblemer? To argumenter taler for å "pusse støv" av dannelsbegrepet og gi det en idèhistorisk forankring (Klafki 2001:28): *For det første* er det ikke mulig å se bort fra dannelsbegrepets historie uavhengig av om man mener det er et egnet pedagogisk begrep for samtiden og framtiden eller ikke. Det er ikke mulig å se bort fra historien fordi den er så rik på impulser, og ethvert bidrag i den danningsteoretiske diskusjon i vår egen tid må derfor rett og slett som selv-opplysning forsøke å forvise seg om egne historiske implikasjoner. *For det andre* må man forvise seg om at kvaliteten på ethvert nytt danningsteoretisk bidrag som har nåtidens og framtidens utfordringer for øye, kommer opp på minst det samme refleksjonsnivå som det en gang har hatt. At man også må forvise seg om at en ikke utlegger noen tanker for å være nyskapende

¹⁸ Alle sitater i avhandlingen fra Klafki (2001) har jeg oversatt til norsk med utgangspunkt i den danske utgaven.

bidrag i den danningsteoretiske diskusjon som har vært utlagt tidligere, bør også være en åpenbar begrunnelse for å gi dannelsbegrepet en historisk belysning.

Overgangen mellom 17- og 1800-tallet var en filosofisk brytningstid hvor ideer fra opplysningstid, idealisme, nyhumanisme og romantikk møttes (Myhre 1996:95, Klafki 2001:27f). I denne perioden oppsto oppdragelse og undervisning som et annerledes og nytt problem som det ikke hadde vært i det førmoderne reproduksjonsorienterte samfunnet hvor oppdragelse og undervisning i all hovedsak var blitt oppfattet som sosialisering til den eksisterende samfunnsorden. Med modernitetens framvekst oppleves framtiden som åpen og foranderlig for menneskene. Dermed mistet tradisjonen sin posisjon som den eneste og selvskrevne rettesnor for oppdragelse og undervisning. Den eldre generasjon kunne dermed ikke lenger fullt ut være et ideal for den yngre. I denne situasjonen er det ikke overraskende at pedagogikken etableres som selvstendig vitenskapelig disiplin som en form for kritisk kulturrefleksjon (Uljens og Mielityinen 2004:217).

3.2.2 Dannelsbegrepets innhold

Fire perspektiver står sentralt i det klassiske dannelsbegrep; danning som evne til selvbestemmelse (et individuelt perspektiv), danning av enkeltmennesket i møte med en ytre virkelighet (et kunnskapsperspektiv), danning som relasjonen mellom individualitet og fellesskap (et fellesskapsperspektiv) og danning som utvikling av menneskets moralske, kognitive, estetiske og praktiske evner (et allsidig perspektiv) (Klafki 2001:31ff).

Danning gjennom individuell frigjøring og selvstendighet

Danning forstås som evne til selvbestemmelse, hvor begreper som frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet og fornuft utdyper denne betydningen (Klafki 2001:31). Danning innebærer dermed en utvikling av menneskets evne til å frigjøre seg fra ytre tvang, til fri selvstendig tenkning og til fritt å kunne fatte selvstendige, moralske beslutninger. Klafki (2001:32) siterer her Kant som knyttet begrepet opplysning til "... å tre ut av en selvforstyldt umyndighet. Umyndighet er manglende evne til å bruke sin forstand uten andres ledelse". Denne vektlegging av menneskets behov for frigjøring og selvstendighet krever aktivt handlende mennesker. Det innebærer altså at menneskets egenaktivitet oppfattes som dannelsprosessens sentrale uttrykksform (Klafki 2001:32). Det bygger på en forståelse av mennesket som et fornuftsvesen som på selvstendig grunnlag har forutsetninger for og muligheten til frihet, autonomi og selvbestemmelse, og med evne til å handle deretter. Fokus rettes altså mot enkeltmennesket som fritt, selvstendig og handlende individ.

Danning gjennom kunnskaper

En danningstenkning som har utvikling av menneskets individualitet som eneste ledetråd, ville kunne ende i rendyrket subjektivisme. Overfor et slikt synspunkt fastslår Klafki at ”Det grunnleggende [...] selvbestemmelsesbegrepet er alt annet enn subjektivistisk!” (Klafki 2001:33). Fokus må derfor også rettes mot den ytre virkelighet hvor begreper som humanitet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet utdyper betydningen. Dette innebærer altså at subjektet først oppnår selvstendighet og frihet i møte med et kunnskapsinnhold som ikke stammer fra subjektet selv, men fra en ytre virkelighet, fra de kunnskapsområder som objektivt representerer menneskets samlede kulturaktivitet i vid forstand. Det ”evige” spørsmål dette reiser er dermed: Hvilke kunnskaper trenger vi i vår tid? Ifølge det klassiske dannelsesideal må altså kunnskapene ivareta både menneskets individualitet og det ”objektivt allmenne”, det vil si at mennesket må ha kunnskaper om de kulturelle og historiske overleveringer som kan bidra til humanitær utvikling og fremskritt.

Danning gjennom fellesskapet

Den tredje dimensjonen i dannelsesbegrepet beskrives gjennom begrepsparet individualitet og fellesskap (Klafki 2001:39). Enkeltmenneskets selvstendige, frie tilegnelse av objektive kunnskaper ble i den klassiske danningstenkning oppfattet som en individuell prosess. Den individuelle dannelsesprosess oppfattes likevel ikke som en begrensning av eller et brudd med prinsippet om det allmenne, men snarere som en forutsetning (Klafki 2001:39). Individualitet forstås altså ikke som ”individualistisk” i betydningen selvcentrert isolering fra fellesskapet, men tvert imot dialektisk, det vil si at individualitet karakteriseres ved at det står i relasjon til et fellesskap. Klafki (2001) utdyper dette slik:

Utvikling av individualitet, av det personlig unike, er altså ikke mulig ved å isolere den ene fra den andre i dannelsesprosessen, med derimot ved å kommunisere med de andre. På den måten utvikler alle seg som individuelle; i sin individualitet gjør alle seg selv til en del av kommunikasjonen og aksepterer hverandre gjensidig i kommunikasjonen. (Klafki 2001:40)

Relasjonen mellom individ og fellesskap etableres altså gjennom språket. Enkeltindividet dannes derfor i kommunikasjonen; i møtet med kulturen, fellesskapet og det sosiale liv.

Danning gjennom allsidig utvikling av mennesket

Den fjerde dimensjonen dreier seg om individets muligheter for å utvikle alle sider av seg selv. De klassiske danningsteoretikere brukte ulike uttrykk om dette som ”danning av alle menneskelige krefter” (Humboldt) eller som Pestalozzi gjennom sine berømte metaforer:

”hode, hjerte og hånd” (Klafki 2001:44). Denne allsidige danning av ”hele mennesket” rommet fire hoveddimensjoner: en moralsk, en kognitiv, en estetisk og en praktisk dimensjon.

Den *moralske* dimensjon i dannelsesbegrepet innebærer at danningen må vekke moralske ansvarlighet. Denne ansvarlighet kommer til uttrykk gjennom både en beredskap til og evne til å handle moralsk. Den *kognitive* dimensjon er knyttet til evnen til erkjennelse eller tenkning, og ble forstått dels som instrumentell rasjonalitet (forstand), det vil si innsikt og erkjennelse som i prinsippet kan brukes til vilkårlige formål, og dels som refleksiv rasjonalitet (fornuft) hvor enkeltmennesket med etikkens hjelp trekker opp rammene og grensene for den instrumentelle rasjonalitet (Klafki 2001:45). Denne dobbeltheten i den kognitive dannelsen innebærer en avvisning av alle former for naiv vitenskapstro og en ikke-pedagogisk reflektert ”vitenskapsorientering” av undervisningen. Dette innebærer likevel ingen støtte til en irrasjonell vitenskaps- eller teknologifjendtlighet. Ifølge Klafki kan vi ikke løse samtidens eller framtidens problemer uten den instrumentelle rasjonalitet (forstand), men hvis denne ikke bringes under den refleksive fornufts kontroll kan det få katastrofale følger for natur og for mennesker. Den *estetiske* dimensjon fører langt ut over de områder som vanligvis knyttes til kunstbegrepet som litteratur, teater, musikk og bildende kunst. Det rommer også elementer som følsomhet for naturfenomener, menneskelige uttrykk, utvikling av fantasi og smak, evnen til å nyte, til å leke og til hyggelig sosialt samvær og hverdagens estetikk (Klafki 2001:47). Den estetiske erfaring oppfattes både som middel og mål, og Klafki (2001:49) siterer Schiller: ”... mennesket leker bare når det er menneske i ordets fulle betydning, og det er kun menneske når det leker”. Den estetiske erfaring rommer altså en kvalitativ dimensjon som har egenverdi, som peker ut over øyeblikket og som kan bidra til realisering av det gode liv.

Den fjerde dimensjonen i den allsidige danning beskrives gjennom metaforen ”hånden”, som innebærer danning av de *praktiske-håndverksmessige* evner. Det var en sentral idé i den klassiske danningstenkning at menneskets praktisk-håndverksmessige erfaringer er viktig i menneskets personlige utvikling. Kravet om en allmenn danning kan derfor kun realiseres hvis individet i dannelsesforløpet får mulighet til å bruke og utvikle de praktiske ferdigheter, også fordi det faktisk representerer et mulig yrkesvalg for den enkelte (Klafki 2001:50). Konsekvensen for nåtidens danningstenkning er, ifølge Klafki (2001), å gjøre den praktiske, yrkesrettete tenkning til en integrert del av et nyutviklet allmenndanningsbegrep.

3.2.3 Danningsbegrepets samfunnskritiske og utopiske dimensjon

Det klassiske danningsbegrepet hadde en tydelig samfunnskritisk og progressiv dimensjon som innebar en kritikk av samtidens økonomiske og sosiale realiteter, og som omsatt i praksis ville hatt vidtrekkende samfunnspolitiske konsekvenser (Klafki 2001:51). Hellesnes (1975) viderefører perspektivet og hevder at det dannede menneske skal kunne handle selvstendig og stille kritiske spørsmål ved etablerte forståelsesformer. ”Danning” frigjør individet til politisk subjekt (Hellesnes 1975:17). Danning innebærer dermed en tenkning om at samfunnet skapes av mennesker eller grupper av mennesker, og at samfunnet til enhver tid kunne være eller kan bli annerledes hvis et flertall ønsker det og hvis de lykkes i å sette sin vilje igjennom. Alle kan derfor, som reflekterende og handlende mennesker, påvirke samfunnsutviklingen.

Motsatsen til danning er ”tilpasning” som innebærer at mennesket blir sosialisert på plass i samfunnet, og oppøvd til å godta de livsvilkår de til enhver tid eksisterer og arbeider under (Hellesnes 1975:17, 1992:140). I motsetning til den dannede, fungerer den tilpassede på det gitte samfunnets premisser, stiller få spørsmål og er i liten grad forberedt på endring. Den veltilpassede utfører ulike oppgaver uten å tenke over hvilke sosiale prosesser og maktforhold en dermed fremmer (Hellesnes 1975:28). Løvlie (1984) mener dette kritiske perspektivet ikke ble ivaretatt i den hegemoniske antiautoritære og dialogpedagogiske reformpedagogikken på 1970-tallet som kom til å fremme tilpasning snarere enn danning (Løvlie 1984:34). Løsningen er å skille mellom dialog og diskurs (Løvlie 1984:33). Mens dialogen ligger nært opp til hverdagens samtaleform hvor enighet ofte tas for gitt, og hvor det ikke stilles spørsmål ved gyldigheten av ulike påstander, tar man derimot i en diskurs ikke et saksforhold for gitt.

Vi går over fra dialog til diskurs når vi i stedet for uten videre å godta et stykke informasjon, spør hvilke grunner det er for å tolke det slik eller forklare det sånn; eller når vi i stedet for å akseptere en handling krever en moralsk begrunnelse. (Løvlie 1984:34)

Didaktisk teori og praksis får dermed ikke som oppgave kun passivt å forholde seg til samfunnsutviklingen (dialog), men aktivt å være med på å forme framtiden ved å stille kritiske spørsmål til det som skjer (diskurs) ut fra en erkjennelse av det ansvar enkeltmennesket har for samfunnets utvikling (Hellesnes 1992a:80; Klafki 2001:67). Troen på at skolen gjennom sitt dannelsesarbeid aktivt kan bidra til endring betyr likevel ikke at man nødvendigvis overvurderer utdanningens innflytelsesmuligheter. Det er snarere en utopisk posisjon man kan velge å innta, uavhengig av hvor realistisk man mener det er, hevder Klafki (2001), som mener vi skylder den oppvoksende generasjon konsekvent å bestrebe oss på å skape en human og rettferdig skole for barn og unge (Klafki 2001:97). Man kan derfor formulere pedagogiske idéer og perspektiver som man utdanningspolitisk kan kjempe for.

Klafki (2001:55) framhever altså betydningen av å stimulere individets evne til å handle og til aktivt å delta i utformingen av et demokratisk samfunn. Handlingsperspektivet i Klafkis tenkning synes imidlertid ikke primært relatert til det didaktiske arbeidet, som et metodisk grep i undervisnings- og læringsarbeidet, men framstår mer som et *mål* for dannelsesarbeidet.

3.2.4 Sammenfatning og tilnærming til problemfeltet

Det klassiske dannelsbegrep er altså et pedagogisk begrep som rommer både målet (resultatet) og veien fram mot dette mål (prosessen). Kjernen i dannelsbegrepet er knyttet til individets rettigheter og muligheter til selvstendig utvikling innenfor rammene av et samfunnsfelleskap, og sikter mot å gi enkeltmennesket kunnskaper og muligheter for allsidig utvikling av dets moralske, kognitive, estetiske og praktiske evner ("hode, hjerte og hånd").

Dannelsbegrepets fire dimensjoner kan også identifiseres i dagens danningstenkning, blant annet i Opplæringslovas formålparagraf:

Grunnskolen skal [...] utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. (§1-2 i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa)

Formålparagrafen uttrykker det overordnede dannelsmål for skolen i én setning. Paragrafen rommer samtidig en bredde som faller sammen med det klassiske dannelsbegrep. Formuleringen "utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg" ivaretar idéen om menneskets allsidige danning, formuleringen "gi dei god allmennkunnskap" ivaretar idéen om betydningen av kunnskaper, mens formuleringen "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" ivaretar idéen om henholdsvis danning av individet og danning gjennom fellesskapet. Det klassiske dannelsbegrepet er dermed et aktuelt og egnet utgangspunkt for utvikling av et danningsteoretisk analyseverktøy i en undersøkelse av uteskole.

En forståelse av dannelsbegrepet er viktig, men er i seg selv utilstrekkelig. Det er også viktig å relatere forståelsen av dannelsbegrepet til den pedagogiske historie, og hvordan danning faktisk er blitt forstått og kan forstås i vår tid. Her kan Klafkis (1996) danningsteorier være et nyttig analytisk verktøy, og jeg vil derfor bruke disse teorier i min undersøkelse.¹⁹

¹⁹ Klafkis danningsteorier er bl.a. brukt av Nordahl (2000) og Raaen (2002).

3.3 DANNINGSTEORIER

Som et forsøk på å beskrive danningens vesen har Klafki (1996) utviklet de materiale og formale danningsteorier og den kategoriale danningsteori.²⁰ Teoriene har et analytisk formål og kan brukes for å analysere og avdekke hva slags dannelsingsforståelse som ligger til grunn for en bestemt pedagogisk praksis. Material og formal danning er to polare tilnærminger som legger vekt på henholdsvis det objekt danningen dreier seg om (innholdet) og det subjekt danningen retter seg mot (eleven). Opp gjennom historien har vektleggingen i skolens dannelsesarbeid variert mellom disse polare posisjoner, som en pendelbevegelse, avhengig av det Gustavsson (1996:18) omtaler som "... samhällsklimat och kulturell anda...". Den kategoriale danningsteori representerer derimot en dialektisk tenkemåte og må sees som et forsøk på å fortolke danningens vesen som et samspill mellom disse to posisjoner (Klafki, 1996:187).

3.3.1 Materiale danningsteorier

Materiale danningsteorier legger vekt på undervisningens "objektside", på det *innhold* som skal formidles til barn og unge. Teoriene foreligger i to varianter:

Den danningsteoretiske objektivismen

Danning innebærer, ifølge denne posisjonen, at eleven skal ta opp i seg det objektive innhold i kulturen (Klafki 1996:172). Eleven skal tilegne seg ulike kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser etc. slik det er objektivt gitt i kulturen. Eleven skal kunne litt om alt. Det representerer et encyklopedisk dannelsesideal (Myhre 1996:251; Schou 2003:322).²¹ Samtidig tenker en seg at det ikke finner sted noen betydningsendring i denne prosessen. Kunnskap oppfattes som objektivt gitt utenfor mennesket og danning innebærer å åpne seg for dette innhold slik det kommer til uttrykk i skolens fag og ta det opp i seg i en subjektuavhengig form. Kunnskapen endrer altså ikke karakter når det er blitt en del av enkeltmennesket gjennom erkjennelsesprosessen. Lærerens oppgave er å være en formidler som bidrar til at elevens kunnskapstilegnelse kan finne sted.

Problemet med det encyklopediske dannelsessyn er at kulturinnholdet gis en absolutt gyldighet og verdi ved at det løsrives fra den historiske sammenheng det er en del av.

²⁰ Klafkis artikkel ble første gang utgitt i 1959.

²¹ Hartvig Nissens skoletenkning fra 1800-tallet er et eksempel på den encyklopediske danningsteori (Dale 2003:166).

Posisjonen innebærer en fare for scientisme eller objektivisme (Hellesnes 1999:18), med en blind og naiv vitenskapstro og en ikke-pedagogisk reflektert 'vitenskapsorientering' av undervisningen hvor vitenskapsfagene legger premisser for undervisningen uten at det skjer en didaktisk tillempling av lærestoffet til elevenes forutsetninger og til tid og sted. Tanken om å gå ut i skolens omgivelser og gi elevene muligheter til å tilegne seg lærdom gjennom førsthåndserfaringer synes lite forenlig med en slik posisjon, som nettopp ikke synes å ville åpne for enkeltmenneskets individuelle og subjektive konstruksjon av kunnskap.

Den klassiske danningsteori

Den klassiske danningsteori har også fokus på det innholdet som skal formidles. Men i motsetning til den danningsteoretiske objektivismen eksisterer det her et pedagogisk utvelgelseskriterium. Hovedpoenget er at ethvert kulturinnhold ikke oppfattes som et dannelsingsinnhold i seg selv bare fordi det er objektivt gitt, og "finnes" som sådan. Det er bare det klassiske som er dannende. Begrepet klassisk er ikke knyttet til en bestemt historisk epoke, men gjelder det kulturinnhold som er egnet til å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende og så godt at det maner til etterfølgelse (Klafki 1996:175). Danning oppfattes dermed som en prosess og som resultatet av en prosess hvor eleven i møtet med det kulturelt overleverte tilegner seg sitt folks og sin kulturkrets høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler. Innholdet får status som kanon og rettesnor.

Problemet med denne posisjonen er de pedagogiske utvelgelseskriteriene som oppstår når det ikke er enighet om hva det klassiske er, et problem som forsterkes når en i samtiden møter oppgaver, som fordi de er nye, mangler grunnlag i noe som ligger i fortiden og derved mangler referanse til fortidens atferds- og livsproblemer (Klafki 1996:175).

3.3.2 Formale danningsteorier

Den andre hovedkategori er formale danningsteorier, hvor blikket rettes mot eleven. Teoriene er polare motstykker til materiale danningsteorier. Klafki (1996) beskriver to grunnformer.

Den funksjonelle danningsteorien

Denne danningstenkning som også kalles evneformalisme bygger på det syn at mennesket er i besittelse av visse kroppslige, sjelelige og åndelige krefter som en gjennom dannelsingsprosessen kan forme, utvikle og modne (Myhre 2001:51). Barnets evner og anlegg ligger der altså som iboende potensialer eller slumrende muligheter som for eksempel iakttakelsesevne, evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, hukommelse, tenkeevne, dømmekraft, viljestyrke og moralsk holdning som det blir danningens oppgave å "vekke til

live” gjennom arbeid med et dertil egnet lærestoff (Klafki 1996:179). I denne tenkningen oppfatter en, bevisst eller ubevisst, barnets evner og anlegg som en analogi til biologiske krefter, en slags åndelige ”muskler” som må trenes opp gjennom dannelsingsprosessen. Innholdet i seg selv blir av mer sekundær betydning, det får dermed en instrumentell funksjon, det blir midler som man bruker for å utvikle barnets evner og anlegg. Spørsmålet en stilles overfor er hvilket innhold disse kreftene best utvikles gjennom? Historisk sett har det særlig vært lagt vekt på eldre språk som gresk og latin, matematikk samt estetiske uttrykksformer som bl.a. musikk, sang, tegning, maling og fortelling som av ulike retninger har vært ansett som egnet innhold å utvikle disse potensialer gjennom (Klafki 1996:180).

Klafki anser denne posisjonen som tvilsom fordi det er vanskelig å operasjonalisere begrepene evner og anlegg uavhengig av strukturen i det tenkte innholdet. Er menneskets evner og anlegg noe som skapes i møte med et gitt innhold eller er det noe som ligger i mennesket i utgangspunktet (Klafki 2001:183). Klafki avviser dermed posisjonen fordi den er inkonsistent, det er ikke mulig å vite hva som er årsak og hva som er virkning når menneskets ”ånd” møter et innhold. Jeg vil undersøke om denne posisjonen kan relateres til uteskole. En forestilling om at elevene i en ytre fysisk og sosial virkelighet vil bli sunne og friske fordi de får rørt mye på seg, at de kan utvikle egenskaper som styrke, robusthet og kreativitet og at de også kan lære bedre fordi deres kognitive utvikling stimuleres gjennom fysisk aktivitet, kan være mulige begrunnelser for uteskole, ut fra en evneformalistisk tenkning.

Metodisk danning

Metodisk danning eller metodeformalismen (Myhre 2001:52) har som mål å hjelpe elevene til å beherske ulike arbeidsmetoder og -teknikker som de så skal anvende for å skaffe seg de kunnskaper de trenger for å løse aktuelle problemer. Dette er en tenkning som ofte knyttes til Kerschensteiners arbeidsskolepedagogikk og Deweys pedagogiske filosofi (Klafki 1996:183), en fortolkning som har liten forankring i Deweys tekster. Ifølge metodeformalismen gjør den uendelige mengde innhold som kan tenkes å spille en rolle i elevens liv det vanskelig, for ikke å si umulig, å bestemme danningens vesen ut fra innholdet. Oppmerksomheten rettes derimot mot den prosessen som eleven skaffer seg danning gjennom (Klafki 1996:183). Det innebærer at danning betyr å tilegne seg og beherske allmenne metoder som eleven senere kan bruke for å mestre den store mengde innhold det møter når livssituasjonen krever det.

Forståelsene av hva metoder er, favner vidt, og må dessuten sees i lys av hva elevene trenger, avhengig av deres alder. Det kan starte med alt fra evnen til å bruke studietekniske metoder som verktøy, ulike arbeidsteknikker, benytte leksikon og oppslagsverk, i vår tid også

informasjons- og kommunikasjonsteknologi, og Klafki (1996) legger til "... den slutter kanskje med den indre tilegnelsen av Kants kategoriske imperativ som "metodisk" kriterium for moralsk atferd" (Klafki 1996:184).

Kritikken av denne tenkningen har mye til felles med kritikken av evneformalismen. Like lite som det finnes "åndelige" krefter uten innhold hos individet, like lite finnes det metoder som er uavhengig av det innhold disse metoder skal bidra til beherskelsen av (Klafki 1996:184). Metodeformalismen bygger på troen på at det finnes noen "universalmetoder" som kan anvendes på alt innhold. Slike universalmetoder finnes ikke, mener Klafki (2001). Alt innhold er bærer av en metode, det har en immanent-metodisk karakter (Klafki 2001:144). Dewey hevder også at lærestoffets innhold ikke kan skilles fra måten det legges fram på i undervisningen: "Never is method something outside of the material", hevdet han (Dewey 1961:165). Å gi en metode absolutt gyldighet innebærer enten at man tvinger alt innhold inn i denne metoden, eller at metoden blir så abstrakt og formal-teknisk at den, selv om den har allmenn gyldighet, likevel blir vanskelig å bruke i praksis fordi metoden ikke tar stilling til hvordan de formal-metodiske bestemmelsene skal brukes i hvert enkelt tilfelle, på ulike typer faglig innhold (Dewey 1961:169). Å relatere denne posisjonen til uteskole innebærer en oppfatning av uteskole som en allmenn metode som man skulle kunne anvende på alt innhold. Dette er en mulig posisjon som jeg vil belyse i undersøkelsen.

3.3.3 Material og formal danning i forhold til uteskole

Hvor hører uteskole hjemme i forhold til materiale og formale danningsteorier? I utgangspunktet bør det ikke være noen motsetning mellom en undervisning som legger vekt på innhold, material danning, og det å arbeide med kunnskapsinnholdet i en ytre virkelighet. Tvert imot er det naturlig å tenke seg muligheten for at uteskole kunne være lærings- og utviklingspsykologisk motivert, ut fra et ønske om å legge forholdene til rette for et møte mellom eleven og et gitt innhold i den ytre virkelighet nettopp for å styrke elevens forståelse av dette innhold. Det kan hevdes at materiale danningsteorier ofte vil resultere i en autoritær og formidlingsbasert pedagogikk, som samsvarer med det Skjervheim (1996:220) kaller "påvirkning". Dette er en idealtypisk material posisjon som innebærer at mennesket oppfattes som et objekt som kan formes lovmessig gjennom påvirkning fra en teknisk pedagogikk basert på en autoritær oppdragelse hvor det råder et subjekt/objekt-forhold eller herre/knekt-forhold mellom lærer og elev, hvor læreren som har makten er formidler av kunnskapene mens elevene som skal oppdras er umyndige og passive mottakere (Skjervheim 1996:224).

Dewey (1996a:26) beskrev barnets oppgave innenfor denne tradisjonen som ”å motta og godta”. En slik forståelse av material danning vil neppe stimulere til uteskole fordi skolens tradisjonelle interaksjons- og organiseringsmønstre løses opp i uteskole, i andre samsværsformer som sannsynligvis ikke er forenlig med de materiale danningsteoriens objektiviserende og formidlingsbaserte kunnskaps- og læringssyn.

Ser vi uteskole i relasjon til formale danningsteorier synes det mulig å knytte uteskole til en slik dannelsingsoppfatning, særlig i lys av den reformpedagogiske arv. Man kan tenke seg at lærere vil bruke uteskole i undervisningen fordi de mener barna på denne måten får utfolde seg fritt og utvikle bestemte evner eller egenskaper (evneformalisme) eller fordi elevene på denne måten skulle lære å lære (metodeformalisme), for eksempel en systematisk opplæring i Deweys ”problem metode” på en annerledes og bedre måte enn klasseromsundervisningen gir muligheter for. Tilsvarende opererer Skjervheim (1996) her med ”fri vekst” som et uttrykk for en idealtypisk posisjon som oppfatter danning som en prosess hvor man forholder seg til et individ i fri utvikling ”... som det gjeld å skaffe nok spelerom til at det kan utvikla seg fritt” (Skjervheim 1996:218). Det er mulig uteskole kan sees i et slik perspektiv, som en videreføring av reformpedagogikken slik den framsto i norsk skole på 1970-tallet, og som, ifølge Dale (1996:231), var kjennetegnet av en nedtoning av fagenes betydning i dannelsingsprosessen og en tilsvarende vektlegging av dialog og en friere elevutfoldelse.

3.3.4 Kategorial danning

En dialektisk dannelsingsforståelse

Klafki (1996) hevder det er en kjerne av sannhet i både materiale og formale danningsteorier, men ingen av dem gir et riktig bilde av dannelsingsprosessen fordi de har tapt helheten i dannelsingsprosessen av syne. Som et forsøk på å ivareta denne helheten har Klafki utviklet teorien om kategorial danning som han hevder dreier seg om samspillet mellom material og formal danning, samtidig som det er noe mer enn bare en syntese av disse to perspektiver. Dermed forlater han idealtypene som han har konstruert med et analytisk siktemål for å forsøke å favne danningens vesen slik dette har fungert i skolen i praksis. Med den kategoriale danningsteori inntar Klafki dels en dialektisk og dels en normativ posisjon, ved å forene to sentrale, men motstridende oppfatninger av skolens innhold slik denne er kommet til uttrykk historisk, nemlig den innholdsorienterte pedagogikken på den ene siden og den aktivitetsorienterte, elevorienterte pedagogikken på den andre siden. Klafki betrakter teorien

om den kategoriale danning som en av de danningsteoretiske forutsetningene for hans kritisk-konstruktive didaktikk (Klafki 2001:115).

Kjernen i den kategoriale danningsteori er at danning må forstås som en helhet og ikke som summen av dannelsingskomponenter av material og formal karakter. Forståelsen av danningens vesen krever at de isolerte ansatsene i de tidligere omtalte danningsteoriene må inngå i en dialektisk tenkemåte som kan hjelpe skolen i det praktiske dannelsingsarbeidet med å vurdere og velge både dannelsingsinnhold og de pedagogiske metoder som passer til den aktuelle elevgruppe (Klafki 1996:187). Klafki fører dermed tilsynelatende motsetningsfylte danningstradisjoner sammen, tradisjoner som hver for seg framstår som mangelfulle, til én form gjennom en dialektisk tilnærming – til *kategorial danning*.

Den dobbeltsidige åpning

Sentralt i Klafkis kategoriale danningsteori er at innhold og metode er uløselig knyttet sammen, dannelsingsprosessen er alltid en dobbeltsidig prosess og innebærer at: "... dannelsingsinnholdet [...] ikke kan forstås riktig med mindre eleven på egen hånd - i hvert fall i forenklet form - går den vei som fører dit" (Klafki 1996:190). Dette innebærer at eleven ikke kan tilegne seg kunnskap uten en måte å arbeide med stoffet på, og det fins heller ingen læringsprosess uten at eleven tilegner seg et innhold. Nettopp denne relasjonen mellom innhold og "metode", det vil si hvordan elevene helt konkret arbeider med ulike typer innhold i uteskole, er et viktig spørsmål jeg vil belyse i undersøkelsen, blant annet i et fagdidaktisk perspektiv. Denne enhet mellom innhold og elevens arbeidsmåte i den kategoriale danning beskriver Klafki som den dobbeltsidige åpning. Det innebærer at den objektive virkelighet (det materiale) og eleven som subjekt (det formale) utgjør et uatskillelig hele:

Dannelse vil si at en fysisk og åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i "funksjonell" så vel som i "metodisk" forstand. Tilsvarende gjelder for dannelse som prosess. [...] Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive side ved at innhold av allmenn, kategorial avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer. (Klafki 1996:192f)

Kategorial danning innebærer altså en forståelse av danning som et dynamisk samspill mellom subjekt og objekt, mellom individet og skolens innhold. Det innebærer at individet åpner seg for virkeligheten samtidig som virkeligheten åpner seg for individet. Dette er ingen enveisprosess som kan realiseres gjennom påvirkning utenfra alene. Spørsmålet er om og i tilfelle hvordan uteskole kan bidra til å skape et møte mellom individet og den fysiske og åndelige virkelighet og dermed berede grunnen for "den dobbeltsidige åpning".

For at en erkjennelsesprosess skal kunne komme i gang kreves det et utgangspunkt hvor dannelsingsinnholdet må være både tilgjengelig og utfordrende for eleven. Det er dette startpunktet i møtet mellom elevens virkelighetsforståelse og den objektive virkelighet som muliggjør dannelsingsprosessens indre dynamikk og horisontutvidende effekt. Den didaktiske utfordring læreren står overfor er å identifisere de innganger som er umiddelbart forståelige for eleven og som samtidig åpner erkjennelsesmulighetene. Jo flere tilnærminger en bruker i skolens dannelsingsarbeid desto flere slike ”innganger” for forståelse vil det skapes for elevene. Dette gir i neste omgang muligheter for interaksjon med lærer og medelever. Det er her uteskole kan ha et potensial. Jeg vil derfor undersøke hvilke muligheter uteskole gir for å knytte forbindelse mellom lærestoffet og elevens førstehåndserfaring. Dette dreier seg altså dels om å oppdage skolens *innhold* i den ytre fysiske og sosiale virkelighet, og dels om *måten* eleven nærmer seg dette lærestoffet på. I begge henseender blir uteskole relevant; både ved at innholdet faktisk er til stede i den ytre virkelighet og ved at arbeid med dette innhold i denne representasjon krever andre metodiske tilnærminger enn kunnskapen i den symbolske, tekstbaserte versjon. For eksempel kan det ha betydning hvordan man jobber med en historisk tidsepoke, om man gjør det bare gjennom boklig, tekstbasert lærestoff eller om man i tillegg oppsøker historiske steder med tilknytning til den samme tidsepoke og lar elevene gjennom dramaaktiviteter få opplevelser og gjøre erfaringer i en kontekst som levendegjør tidsepoken og som kan gi et kvalitativt annerledes ”møte” med lærestoffet. Sæbø og Lyngstad (2004:155) antyder for eksempel at dramabaserte tilnærminger kan øke elevenes læringsutbytte.

Kategorier

Skal skolen lykkes i dette dannelsingsarbeidet, i møte med den store stofftrengselen en konfronteres med, må en samtidig redusere det store omfang av konkret innhold til en struktur av kategorier (Klafki 2001:115f). Det må altså skje en didaktisk reduksjon. Dermed er vi også ved kjernen i forståelsen av Klafkis kategoriale danningsteori: Kategoriale danning innebærer at eleven tilegner seg kategorier som det kan forstå samfunnet og den kultur det lever i gjennom. Kategoriene skal hjelpe eleven til å få struktur, overblikk og begreper som han og hun kan tenke gjennom. Kategoriene kan være av mange slag, men de representerer en form for viktig innsikt, erkjennelse eller kunnskap. Utfordringen i dannelsingsarbeidet er å søke etter det Klafki (1996:188) beskriver gjennom begreper som ”... det elementære, eksemplariske, overbevisende enkle, det forbilledlig karakteristiske og så videre”. Klafki avklarer imidlertid ikke forholdet mellom disse kategoriene og de kategorier som *skolens fag* tilbyr. Klafki synes først og fremst å være opptatt av elevens indre, mentale prosesser og de kategorier som

faktisk oppstår i elevens indre i møte med lærestoffet. Kjernen i Klafkis tenkning er at kategoriene må ha forankring i *elevens opplevde virkelighet*. Han hevder at det kun er det innhold som kan relateres til elevens egen spørsmålshorisont og som "... kan bli en kategori i hans [elevens] åndelige liv" som bør ha en plass i skolens dannelsesarbeid (Klafki 1996:194). Kategorial danning innebærer dermed fordypning, og er: ... en absolutt forutsetning for sann dannelse" (s. 194). Kategorial danning oppnås altså ved at barnet tilegner seg kategorier som det kan forstå det samfunn og den kultur det lever i gjennom (Nabe-Nielsen 2001:17). Jeg vil undersøke om og eventuelt hvordan uteskole kan knytte forbindelse mellom elevens (subjektive) virkelighet og den ytre (objektive) virkelighet, og om dette kan åpne for kategorial danning, i betydningen *begrepsfestet* danning.

Skjervheims dialektiske dannelsesforståelse

Skjervheim (1996:220) argumenterer også for en dialektisk danning, hvor han vektlegger relasjonen og interaksjonen mellom lærer og elev. Han avviser de polare idealtypiske posisjonene "påvirkning" på den ene side og "fri vekst" på den andre side fordi de utelukker hverandre. Den dialektiske oppfatning bygger på et subjekt/subjekt-forhold eller et jeg/du-forhold, hvor det ikke gjelder å overtale den andre, som innebærer bruk av autoritære eller manipulerende teknikker. Derimot gjelder det å overbevise, gjennom dialog²². Dialektikken ligger altså i den dialogen som må etableres mellom lærer og elev ved at læreren må ta hensyn til elevens innsikt, erfaringer og opplevelser. Dialogen krever evne fra lærerens side til å sette seg inn i elevens sted og være åpen for elevens måte å forstå på og hans eller hennes standpunkter og erfaringer. Hvis læreren ikke forstår eleven og dialogen opphører oppstår det en kritisk situasjon for videre kommunikasjon og forståelse (Nordahl 2000:113). Denne interaksjon mellom lærer og elev som bygger på et subjekt/subjekt-forhold er en viktig dimensjon i en dialektisk danningsteori. Det er mulig å tenke seg at uteskole kan fungere innenfor rammene av en slik tenkning, at elevaktivitetene gjennomføres med læreren nærværende tilstede, at det skjer en interaksjon som kan karakteriseres som et subjekt-subjekt-forhold. Men må man være "ute" for å få til det? Det dialogiske potensialet i uformelle læringsarenaer ute synes stort - at det lettere vil oppstå uventede og spontane situasjoner med muligheter til samtale. På den andre siden kan en tenke seg at selv om mulighetene for dialog er gode, blir de ikke brukt fordi læreren velger å tre tilbake og overlate arenaen til elevene

²² Her brukes begrepet dialog i betydningen diskurs (jfr. Løvlie 1984:34).

uten å intervenere, ut fra en formaldanningstenkning og troen på ”fri vekst”, og ved verken å være faglig eller emosjonelt tilstede i det som skjer. Da blir det lite interaksjon lærer – elev, lite dialog og elevens dannelsesprosess får ikke nødvendig stimuli.²³ Spørsmålet er også om det er vanskelig å få til slik interaksjon ute i uformelle læringsmiljøer fordi det blir for mye aktivitet og uro og dermed for lite ro og mulighet for konsentrert og oppmerksom dialog.

3.4 TILNÆRMING TIL PROBLEMFELTET - UTVIKLING AV ET ANALYTISK VERKTØY

3.4.1 Danning som intensjonal forming av barn og unge i skolen

Jeg avgrenser meg til å studere danning i et didaktisk perspektiv. Jeg oppfatter altså danning som det begrep som sammenfatter hensikten med all didaktisk virksomhet, det vil si intensjonal forming eller danning av barn og unge i skolen og prosessen som leder fram mot dette målet. Jeg har samtidig presentert to danningsteoretiske inntak til undersøkelsen som belyser begrepet danning fra ulike synsvinkler:

1. Jeg har beskrevet Klafkis (2001) forståelse av det klassiske dannelsesbegrep slik han hevder det etablerte seg i pedagogikkens ”gullalder” i det tysktalende området i perioden 1770-1830. Med dette er dannelsesbegrepet gitt et innhold. Formålsparagrafen i Opplæringslova illustrerer at denne dannelsesforståelsen også er relevant å bruke i vår tid.
2. Jeg har presentert de idealtypiske posisjoner material og formal danning som representerer historiske og nåtidige forståelser av dannelsesbegrepet slik Klafki (1996) mener begrepet har tatt form i skolen. Den kategoriale danningsteori er derimot et dialektisk og normativt alternativ som må skapes i praksis og gjennom didaktisk forsknings- og utviklingsarbeid.

Hvilken relevans har så dette for vår samtids pedagogiske utfordringer? Klafki er av den mening at den pedagogiske tenkning som utviklet seg med det klassiske dannelsesbegrep er overraskende betydningsfull og retningsgivende også i dagens og morgendagens samfunn (Klafki 2001:22). Utfordringen er å bruke dannelsesbegrepet på en produktiv og kritisk måte i lys av de oppgaver og utfordringer vi står overfor i vår egen samtid og i framtiden. I denne sammenheng er også Klafkis danningsteorier et nyttig analytisk verktøy.

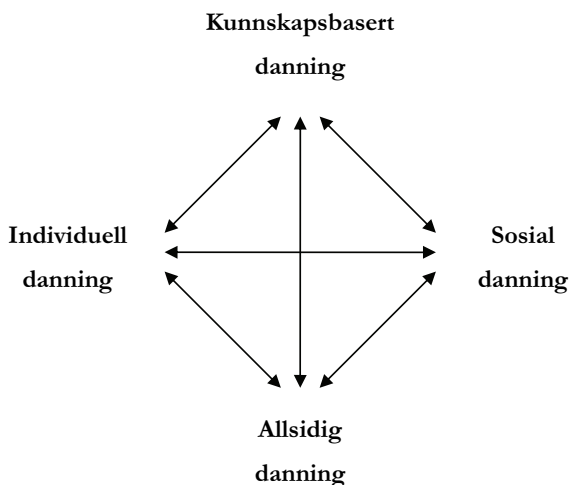
²³ Her er det en klar parallell i Vygotskijs (2001:166) læringsteori, hvor han vektlegger betydningen av dialog mellom lærer og elev og lærerens rolle i møte med elevens *nærmeste utviklingszone*.

3.4.2 Et danningsteoretisk analyseverktøy

I lys av teorigjennomgangen ovenfor, legger jeg følgende danningsteoretiske forutsetninger til grunn for analysen av det empiriske materialet:

1. *Et individuelt perspektiv på danning:* Didaktikken skal fremme enkeltmenneskets individuelle utvikling mot frihet og selvstendighet.
2. *Et sosialt perspektiv på danning:* Didaktikken skal stimulere enkeltmenneskets utvikling innenfor rammene av et sosialt og kulturelt fellesskap.
3. *Et kunnskapsperspektiv på danning:* Didaktikken skal stimulere utvikling av individets kunnskaper slik disse kunnskaper blant annet kommer til uttrykk i skolens fag.
4. *Et allsidig perspektiv på danning:* Didaktikken skal stimulere menneskets allsidige utvikling; det vil si dets kognitive, estetiske, etisk-moralske, praktisk-håndverksmessige og kroppslige ferdigheter ("hode, hjerte, hånd").

Jeg sammenfatter dannelsbegrepet i følgende modell (Figur 5):



Figur 5: Danningens fire dimensjoner

Modellen illustrerer kompleksiteten i dannelsbegrepet. Den retter dels oppmerksomheten mot hvilket innhold elever og lærere kan arbeide med i uteskole og dels hvilke relasjoner som eksisterer mellom de ulike dimensjoner. Dette representerer det danningsteoretiske verktøy jeg bruker i undersøkelsen, og gir et godt grunnlag for å analysere og drøfte spørsmålet om

hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Det vil også gi grunnlag for å diskutere hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i forhold til følgende to dimensjoner:

- Uteskole i lys av *dialektisk danning*: Jeg vil drøfte materialet i lys av Klafkis kategoriale danningsteori og Skjervheims danningsteori. Disse teoriene framhever relasjoner, dels mellom danningens innhold og elev (objekt - subjekt) og dels mellom lærer og elev (subjekt - subjekt).
- Uteskole i lys av *kritisk danning*: Jeg vil drøfte materialet i lys av dannelsbegrepets emansipatoriske rolle og distinksjonen mellom danning og tilpasning (Hellesnes 1975).

3.4.3 Sammenfatning

Det skisserte dannelskonsept er ambisiøst, men har samtidig klar forankring i norsk skole. Muligheten for å realisere disse dannelsintensjoner fullt ut er likevel vanskelig, fordi dannelsprosesser alltid vil være underlagt historiske, kulturelle, sosiale og psykologiske betingelser som er i stadig forandring. Dette gjør det likevel ikke verdiløst som orienteringspunkt for konkrete pedagogiske aktiviteter her og nå. Klafki (2001) mener vi skylder den oppvoksende generasjon å prøve å skape en human og rettferdig skole:

... som barn og unge opplever at de kan være med på å forme som et meningsfullt erfaringsrom, og som hjelper dem til å utvikle de nødvendige holdninger, innsikter og evner som setter dem i stand til å takle framtidens oppgaver, risiko og muligheter. (Klafki 2001:97)

Er det så verdt å blåse liv i dannelsbegrepet i vår tid? Løvlie m.fl. (2003:31) mener, slik også Klafki (2001:28) gjør, at det er viktig. Begrunnelsen er, hevdes det, at danning ikke lenger kan opptre i sin tradisjonelle drakt, det vil si som ideal, litterær kanon og nasjonal vekkelse:

Men det kan virke som et kritisk-konstruktivt begreb, som trenger seg på og utfordrer gamle dannelsesmyter, men også de nye, som har preget uddannelsestænkningen gjennom det siste tiår. Dannelse kan være opplysning og kritikk – som tilfældet faktisk var i det tyske område. (Løvlie m.fl. 2003:31f)

Derfor er dannelsbegrepet viktig også i vår tid, og derfor vil jeg bruke det i undersøkelsen. Fordi uteskole utfordrer tradisjonell pedagogikk ved å innføre elementer av "ikke-skolastiske" didaktiske tilnæringer ved å bruke den ytre virkelighet som ressurs og arena, er det av interesse å undersøke hvilke følger dette kan få for skolens primære oppgave: danning av barn og unge. Erfaringsbegrepet er imidlertid også sentralt for å kunne forstå dannelsprosessene i uteskole. Det tar jeg opp i neste kapittel.

4 ERFARING

4.1 INNLEDNING

Erfaringsbegrepet berører flere sentrale kunnskapsteoretiske spørsmål av betydning for dannelsesarbeidet i skolen, som: Hva er kunnskap? Hvor er kunnskap å finne? Hvordan skaffer vi oss kunnskap? I dette kapitlet vil jeg belyse erfaringsbegrepet og vise hvordan dette påvirker de svar man kan gi på disse spørsmål. Hensikten er å etablere et analytisk grunnlag som jeg vil benytte i undersøkelsen for å komme nærmere uteskolepedagogikkens sentrale kjennetegn. Jeg tar utgangspunkt i og bygger på John Deweys (1859-1952) erfaringsbegrep og hans erfaringspedagogiske filosofi. Dette gir grunnlag for utvikling av det analyseverktøyet jeg vil bruke i analysen av det empiriske materialet. Målet er å undersøke hvordan erfaringsbegrepet kan komme til uttrykk i uteskole og hvilken rolle og funksjon erfaring kan ha i skolens dannelsesarbeid. Dermed knytter jeg også forbindelser tilbake til forrige kapittel hvor jeg behandlet dannelsesbegrepet.

4.2 DEWEYS KUNNSKAPS- OG LÆRINGSSYN

4.2.1 Deweys kunnskapsteoretiske posisjon

For å kunne forstå Deweys erfaringsbegrep er det viktig å undersøke hans erkjennelses- og kunnskapsteoretiske forståelse. Spørsmålet er hva Dewey oppfattet som kunnskap og hvor han mente kunnskap er å finne. Dewey så på samspillet mellom det enkelte barn og det nære miljøet i hjem og lokalsamfunn som grunnleggende for barnets læring og utvikling. Sentralt i Deweys tenkning sto begrepet erfaring (experience), hvor han framhevet handling eller aktivitet som metodisk prinsipp (Dewey 1974:90)²⁴. Dewey mente at det var gjennom erfaring den objektive, ytre verden ble knyttet sammen med den subjektive, indre verden hos individet - gjennom menneskets bevissthet. Han avviste enhver form for dualisme eller tvetydighet som opererer med et skarpt skille mellom subjekt og objekt, det vil si mellom menneskets subjektive opplevelse av den ytre verden (den åndelige, intellektuelle siden) og

²⁴ Deweys verk "Experience and Education" fra 1938 er oversatt til dansk med tittelen "Erfaring og opdragelse" i 1974. Deler av denne boka er oversatt til norsk og samlet i Dale, E. L. (red.). (1996) "Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster." I denne avhandlingen refererer jeg dels til den danske oversettelsen (Dewey 1974) og dels til den norske (Dewey 1996c).

den objektive, ytre verden slik den er gitt (den materielle, fysiske siden), en tenkning som har preget vår tenkning helt siden Descartes tid (Dewey 1958:15). I stedet framhevet Dewey det dialektiske eller relasjonelle, det vil si den gjensidige avhengigheten mellom disse tilsynelatende motsetningene. Det eksisterer, ifølge Dewey, intet skarpt skille mellom subjekt og objekt. Tvert imot mente han erfaringen er den måte ulike karaktertrekk i omgivelsene manifesterer seg på for enkeltmennesket (Dewey 1958:24), som en relasjon mellom sinnet hvor erfaringsprosessen finner sted og den ytre verden som erfares. Tenkning bygger på Kants filosofi. Også for Kant var det erkjennelsens objekter, slik de framtrer i vår bevissthet, som sto i sentrum for filosofiens interesse. Vi kan imidlertid ikke vite noe om denne virkeligheten i seg selv ("Das Ding an sich"), hevdet Kant. Vi kan kun vite noe om virkeligheten slik den framstår for meg ("Das Ding für mich"). Kant mente derfor at filosofiens oppgave var å undersøke hvilken funksjon den menneskelige bevissthet, først og fremst fornuften, har i erkjennelsesprosessen. Oppmerksomheten vendes dermed fra objektet eller den ytre virkelighet til det erkjennende subjekt (Eriksen 1994:404ff). Dette er Kants "kopernikanske vending". Dewey (1958) bygger på en slik tenkning når han oppfatter erfaring som et tvetydig ("double-barrelled") begrep, som innebærer at man ikke kan skille mellom subjektet som erfarer og objektet som erfares (Dewey 1958:8). Selve sansingen av tingene kan heller ikke skilles fra vurderingen i den forstand at vurderingen kommer etter sansingen. Dewey (1996b:57) mente tvert imot at vurderingen må brukes *i* persepsjonen, ellers reduseres persepsjonen til ren pirring av sansene. Her er Deweys tenkning sammenfallende med Kants oppfatning av samvirket mellom sanser og tenkning:

Uten sansemateriale ville erfaringen mangle innhold. Uten tenkning ville erfaringen mangle form. Derfor er erfaringen, slik den faktisk finner sted, en forming av sansematerialet hvor forstanden og anskuelsen virker sammen [...] Forstanden kan ikke anskue noe og sansene kan ikke tenke noe. Bare når de to evner virker sammen, kan det oppstå erfaring og erkjennelse. (Eriksen 1994:404f)

Det er altså ikke mulig å oppnå sikker kunnskap om den virkelighet vi forholder oss til, ifølge Dewey (1958). Dette er en kunnskapsteoretisk oppfatning som finner støtte hos Hanson (1958:19), Kuhn (1962), Popper (1975:111) og Gadamer (2003:38) som på ulike måter framfører at kunnskap om verden (det objektive) ikke er noe som finnes i seg selv, men er noe som produseres, fordi det ikke er frikoblet fra det subjekt som skaper kunnskapen (jfr. kap. 5).

Erfaring er samtidig både et individuelt og et kulturelt fenomen (Dewey 1958:14f). Det individuelle henspeiler på at erfaringen skjer i det enkelte individ ved at mennesket som biologisk vesen med sanser og nervesystem mottar impulser fra den ytre verden som gir

grunnlag for tenkning og refleksjon (Dewey 1958:22). Vår tenkning skjer imidlertid i en kulturell kontekst og er et resultat av kulturelle og sosiale konvensjoner, tradisjoner og tenkemåter. Dewey mener altså at vi får kunnskaper om verden gjennom empiriske tilnærminger hvor mennesket gjennom sine sanser møter en ytre verden. Kunnskapen er imidlertid ikke objektivt gitt, men er noe som skapes gjennom enkeltmenneskets erfaringer i en sosial og kulturell kontekst når subjektet forholder seg til sine omgivelser. I dette møtet mellom subjekt og objekt utvikles og vokser kunnskap fram gjennom enkeltmenneskets aktive handling, tenkning og refleksjon²⁵. Vi får altså kunnskap om verden gjennom de impulser vi "tar inn" gjennom vårt sanseapparat (kroppen) som aktivt handlende menneske og den tankevirksomhet som ligger forut for og følger i kjølvannet av disse sansemessige inntak. Erfaringsbegrepet er dermed relatert til dannelsesbegrepet med vektleggingen nettopp av samspillet mellom individet og det kulturelle fellesskapet. I sin pedagogiske filosofi framhevet bl.a. Dewey sosial regulering og atferd styrt av normer (Dewey 1974:66). Det kan derfor hevdes at den reformpedagogiske tenkning er nært beslektet med det klassiske dannelsesbegrepet i synet på individets rett til selvstendighet og elevens frigjøring, myndighet og autonomi (Dale 2005:274f). Den dannelsesforståelse som utviklet seg i etterkrigstidens Tyskland var samtidig, ifølge Dale (2005), inspirert nettopp av det amerikanske demokratiske system med sitt frie og åpne oppdragelses- og dannelsessyn, forankret i begrepet "civic education" hvor dannelsesbegrepet ble knyttet til utviklingen av et liberalt demokrati.²⁶

²⁵ Dewey inntar her en konstruktivistisk posisjon. Hans tanker om kunnskap og læring har dermed nær sammenheng med både Piagets kognitive konstruktivisme (jfr. for eksempel Kolb 1984) og Vygotskijs sosiale konstruktivisme (jfr. Glassmann 2001).

²⁶ Dale (2005) kritiserer Klafki for feilaktig å ha gitt den åndsvitenskapelige pedagogikk anerkjennelse for dens tilsynelatende emansipatoriske interesse, for frigjøring av enkeltindividet og for de unges rett til selvbestemmelse og myndighet. Han mener Klafki har tildekket forskjellen mellom den åndsvitenskapelige diskurs og den liberal-progressive diskurs som også kritisk teori inngår i (Dale 2005:265). Det samfunnskritiske perspektiv som inngikk som en del av den liberal-progressive diskursen og som ble båret fram av folk som Adorno, Roth, Mollenhauer og Horkheimer, inspirert av amerikansk reformpedagogisk tenkning, var særlig rettet mot danningen av eleven som individ og subjekt, og ikke primært mot folkefellesskapet som var Nohls og Wenigers fokus i den åndsvitenskapelige pedagogiske tenkning. Problemet, ifølge Dale (2005), er at den åndsvitenskapelige pedagogikken med sin manglende interesse for empiriske tilnærminger i pedagogikken vanskelig kunne sees som en fanebærer for progressiv pedagogikk som nettopp var en eksponent for "den realistiske vending" i pedagogikken som innebar et sterkt fokus på empirisk forskning i pedagogikken. Det er likevel uomtvistelig at Klafki (2001) i sine senere arbeider inntar et kritisk perspektiv i sin didaktiske tenkning hvor han også anerkjenner betydningen og nødvendigheten av empiriske tilnærminger i didaktisk forskning (Klafki 2001:123). Spørsmålet om hvorfor Klafki likevel ikke har valgt "å ære den som æres bør" ved å overse eller å tilsløre det liberale-progressive (reformpedagogiske) bidrag i den pedagogiske diskurs er et spørsmål om Klafkis formidlings*motiver* som ligger utenfor denne avhandlingens rammer å gå nærmere inn på. For nærmere innføring i denne diskusjonen viser jeg til Dale (2005), kapittel 12 og 13.

Deweys kunnskapsteoretiske tenkning gjør mennesket som biologisk organisme, med kropp og sanser, til en nødvendig del av erkjennelsesprosessen. Denne siden av skolens dannelsesarbeid har lenge vært underkjent som følge av Descartes dualisme som har satt sterke spor i vår kultur og preget skolens dannelsesarbeid. Med dette har Dewey også gitt et mulig bidrag til en forståelse av den rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid, som en didaktisk tilnæringsmåte hvor elevene møter og ”tar inn” en ytre virkelighet gjennom sine sanser, hvorpå inntrykkene må bearbeides gjennom elevens tankevirksomhet.

4.2.2 Undervisningsmessige konsekvenser av Deweys kunnskapssyn

Aktivitet som metodisk prinsipp var altså et kjernepunkt i Deweys erfaringspedagogiske filosofi (Dewey 1974:90). Dewey avviste dermed en rent formidlingsorientert pedagogikk som plasserte eleven i mottakerrollen, som reduserte eleven til passiv tilskuer og gjorde læreprosessen til innprenting av teoretisk og virkelighetsfjern, og for eleven død formalkunnskap, fjernt fra elevens erfarte virkelighet. Dewey var sterkt kritisk til rendyrket boklig kunnskap og en undervisningstradisjon som han mente var kjennetegnet av en ”overdreven dyrking av ordet, lærdommens rene symbol” (Dewey 1915:26). Ifølge Dewey kvalifiserer ikke barnet seg til å møte samfunnet ved at skolen isolerer seg fra livet utenfor skolen, men kun ved å knytte barnets erfaringer til skolens undervisning. Hovedproblemet var at skolen var isolert fra den virkelighet den skulle utdanne elevene for (Dewey 1915:75f). Skolen mistet dermed både relevans og aktualitet. Hans snart 100 år gamle situasjonsbeskrivelse utdyper bildet:

I skolen blir de som skal undervises altfor ofte betraktet som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskap, bevisstheter som tar til seg kunnskap ved hjelp av direkte intellektuelle anstrengelser. Selve ordet elev er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer. (Dewey 1996b:54)

Aktivitet i skolen var knyttet til intellektuelle aktiviteter som opererte med et skarpt skille mellom kropp og sinn. Dewey avviste altså en slik dualisme, hvor: ”... noe som blir kalt intellekt eller bevissthet, blir atskilt fra organene for fysisk handling” (Dewey 1996b:54). Dewey karakteriserte dette som falske forestillinger om danning som fikk den konsekvens at kroppen ble et problem, en forstyrrende faktor og en kilde til ugagn for skolen. Dewey (1996b) omtalte dette slik:

Fordi man mener at den [kroppen] ikke har noe å gjøre med mental aktivitet, virker den distraherende, den blir et onde man må bekjempe. For eleven har en kropp, og han har den med på skolen sammen med sjelen. Og kroppen er nødvendigvis et oppkomme av

energi; den må være i aktivitet. Men fordi denne aktiviteten ikke blir brukt til å beskjeftige seg med ting som gir betydningsfulle resultater, rynker man brynene over den. Den fører eleven vekk fra den undervisningen hans "intellekt" burde være opptatt av, den er en kilde til ugagn. (Dewey 1996b:55)

Dewey (1996b) oppfattet dette som en hovedkilde til disiplinproblemet i skolen fordi læreren ble henvist til å tilbringe størstedelen av tiden med å undertrykke den kroppslige aktiviteten hos elevene som ledet intellektet vekk fra det materialet det "skulle" holde på med. Han beskrev en undervisningssituasjon med vekt på fysisk ro, taushet og på at elevene skulle sitte. Lærerens oppgave ble å få elevene til å oppfylle disse kravene. Resultatet var, ifølge Dewey, nervepåkjenninger og tretthet både hos lærer og elever, noe han så på som en nødvendig konsekvens av en situasjon hvor kroppslig aktivitet ble atskilt fra betydningstilegnelse (Dewey 1996b:55). Deweys erkjennelsesteoretiske poeng er at erfaring og læring er intellektuelle prosesser som har nær sammenheng med kroppslig aktivitet. Dewey understreker altså den sansemotoriske bruk av kroppen i læreprosessen, og han omtaler sansene og musklene som veier til kunnskap, ikke fordi ytre fakta blir overført til hjernen, men fordi de blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt. Denne dialektiske tenkning er et kjernepunkt i Deweys erfaringspedagogiske filosofi.

Dewey mente hovedårsaken til at mye av den kunnskap man tilegnet seg gjennom årene på skolen ble glemt, var at fagene ble lært isolert, de var så å si blitt anbrakt i en "lukket beholder", atskilt fra "resten av erfaringen" (Dewey 1974:59). Han mente det var "... imot lovene for erfaring" at kunnskaper av denne sort, uansett hvor inngrodde de engang hadde vært, skulle kunne gi virkelig forberedelse til livet. Dewey mente løsningen på dette problemet var å skape sterkere relasjoner mellom skolens verden og elevenes verden. Dette innebærer, ifølge Dewey, at skolefagene må utledes fra materiale som på en eller annen måte har forankring i elevenes livserfaring. Dewey utdypet dette i boka "The School and Society" (1915) hvor han presenterte de praktiske sidene av sin pedagogikk, hvordan skolen skulle ha nær forbindelse til virkelighetens verden, til elementene i naturen som representerer grunnlaget for vårt livsopphold og som produksjonsprosessene, samfunnet og kulturen springer ut av. På denne måten kan en relatere hele bredden av faglige tilnærminger i skolen til elevenes erfaringer fra en ytre virkelighet, hevdet han (Dewey 1915:83). I verket "Democracy and Education" (Dewey 1916) utdypet han disse perspektiver ytterligere. Han understreker her betydningen av lekbaserte og praktiske tilnærminger til undervisningen, ikke bare som hyggelig avveksling, men som en del av den ordinære undervisningen med sikte på å møte eleven som helt menneske slik at undervisningen blir mer virkelighetsnær for eleven:

”When exercises [...] are [...] a part of the regular school program, the whole pupil is engaged, the artificial gap between life in school and out is reduced” (Dewey 1961:195).

Dewey (1989, 1996a) polemiserer samtidig mot de to polare posisjoner eller skoledannelser som hadde etablert seg innenfor utdanningssystemet, som han mente begge tok feil fordi de hadde mistet helheten av syne. Her er det en slående parallell til Klafkis (1996) teorier om material og formal danning. Den ene retningen setter faget i fokus og legger vekt på autoritær formidling av et strengt logisk oppbygd innhold, mens eleven oppfattes som et umodent og overfladisk vesen som skal formes og modnes, hevder Dewey (1996a:26, 1989:178f). Den andre retningen lar barnet være utgangspunkt, sentrum og mål i dannelsesarbeidet hvor utvikling av barnets personlighet og karakter er viktigere enn lærestoffet (Dewey 1996a:26). Denne posisjonen omtalte han som ”The school of so-called ’free self-expression’” (Dewey 1989:181). Løsningen på problemet lå, hevder Dewey (1996a:27), i å etablere en relasjon mellom barnets erfaring og skolens innhold, det vil si i dialektikken mellom eleven og lærestoffet.

Dette framstår som et interessant kunnskapsteoretisk og utdanningsfilosofisk utgangspunkt for en undersøkelse av uteskole, fordi Deweys beskrivelse av datidens skole fremdeles synes forbausende aktuell også i vår tid i lys av nasjonal og internasjonal skoleforskning (Solstad 2004a, Stigler og Hiebert 1999, Goodlad 1984, Cuban 2003). Men derfra og til å organisere en undervisning hvor man opphever dualismen mellom kropp og sjel i praksis, og ikke bare i teorien, er det et langt skritt, siden den dualistiske tenkemåten i så stor grad fremdeles gjennomsyrrer skolen. Som utgangspunkt for å utvikle en alternativ didaktisk praksis trenger vi derfor flere teoretiske holdepunkter. Her gir Deweys *erfaringsbegrep* et mulig inntak som kan hjelpe oss til å utvikle en didaktisk praksis som innebærer et brudd med gamle tankemønstre og som tar inn over seg og omsetter i praksis det vi i dag vet om undervisning og læring.

4.3 DEWEYS ERFARINGSBEGREP

Erfaringsbegrepet er omdreiningspunktet i Deweys pedagogiske filosofi. Jeg vil fokusere på tre dimensjoner: Erfaringens natur, dannende erfaring og erfaringens sosiale dimensjon.²⁷

²⁷ Dewey (1996b:53) har beskrevet erfaringsbegrepet i kapitlet ”Experience and Thinking” i boka ”Democracy and Education” (1961). Jeg bruker den norske oversettelsen ”Erfaring og tenkning” hentet fra: Dale, E. L. 1996: ”Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster.”

4.3.1 Erfaringens natur

En aktiv og en passiv dimensjon

Erfaringen rommer to dimensjoner: en aktiv og en passiv. Erfaringens aktive dimensjon møter vi når vi gjør noe aktivt i omgivelsene som for eksempel en handling, å samtale med en person eller gjøre et eksperiment eller et forsøk. Den passive dimensjonen innebærer at vi blir utsatt for konsekvensene av denne handling. Den passive dimensjon inntreffer altså som en respons på den aktive. Dewey (1996b:53) uttrykker det slik: ”Vi gjør altså noe med tingen og så gjør den noe med oss igjen”. Han understreker at aktivitet alene ikke skaper noen erfaring. En aktivitet resulterer derimot i en forandring, og hvis forandringen oppfattes som en konsekvens av den opprinnelige aktiviteten, får forandringen mening, og grunnlaget for en erfaring er lagt. Å brenne seg på fingeren er i seg selv en rent fysisk handling og ikke en erfaring. Erfaring er det først når fingerens bevegelse mot flammen knyttes til smerten, som er konsekvensen av handlingen, og som inntreffer etterpå. ”Heretter betyr det at man stikker fingeren inn i en flamme at man brenner seg”, sier Dewey (1996b:53). Hvis vi altså fortsetter en aktivitet etter at vi blir utsatt for konsekvensene av aktiviteten, og vi gjennom vår bevissthet forbinder aktiviteten med de påfølgende konsekvenser (”wave of consequences”) som følger av denne aktiviteten, gjør vi en erfaring. Å lære av erfaring innebærer altså:

... å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette [...] det vi opplever blir læring, en oppdagelse av hvordan ting henger sammen. (Dewey 1996b:54)

Refleksjon - en forutsetning for erfaring

For Dewey er imidlertid kjernen i erfaringen, foruten den aktive handling med påfølgende konsekvenser, knyttet til bevissthetslivet: ”Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon”, hevdet han (Dewey 1996b:59). Handling og tenkning går dermed hånd i hånd i Deweys filosofi. Dewey utdyper dette ved å skille mellom to nivåer av erfaring, alt etter hvor mye refleksjon som finner sted. Det laveste refleksjonsnivået kaller han prøve-og-feile-metoden og gjelder aktiviteter vi gjør som i liten grad involverer bevisst tankevirksomhet. Dette er den type erfaringer vi gjør hvor vi ser at handlinger utløser noen konsekvenser, men detaljene i bildet er uklare og vi skjønner ikke hvordan ting henger sammen. Rutiner kan være eksempler på slike handlinger hvor vi bare handler som om det ikke fantes noen alternativer. Aktiviteter kan altså være blinde og tilfeldige og drive oss hodeløst fra en situasjon til den andre. Så lenge dette skjer er alt skrift i sand, hevdet han, og legger til: ”Det er ren velvilje å kalle dette for erfaring” (Dewey 1996b:54).

Det finnes imidlertid aktiviteter som innebærer et høyere refleksjonsnivå hvor vi driver observasjonene lenger, hvor vi analyserer det som ligger mellom hendelse og konsekvenser, slik at vi klarer å forbinde årsak og virkning, aktivitet og konsekvens. Tanken er tydelig og vi forstår hvordan ting henger sammen. Dewey (1996b:59) kalte dette refleksiv erfaring. Gjennom refleksjonen smelter handling og konsekvens erkjennelsesmessig sammen, det er skapt mening: ”Hendelsen kan forstås, den kan forklares, vi sier det er rimelig at det går som det gjør” (Dewey 1996b:60). Tenkningen representerer dermed den intellektuelle dimensjonen i vår erfaring som gjør det mulig å handle med et mål i sikte. Vår handling kan ha en hensikt, en intensjon, og peke framover mot et forventet resultat (Dewey 1996b:65).

Dette skillet mellom prøve-og-feile-aktivitetene på den ene siden og den refleksive erfaring på den andre siden utviklet Dewey (1958) senere gjennom begrepsparet ”primary experience” og ”secondary experience” i boka ”Experience and Nature” (1928)²⁸. Her skiller Dewey mellom “... (the) gross, macroscopic, crude subject-matter in primary experience and the refined, derived objects of reflection“ (Dewey 1958:3f). ”Primary experience” kan forstås som den store mengde hverdags erfaringer man gjør i hverdagen som ledsages av lite refleksjon (Glassmann 2001:8). Denne erfaring oppfatter Dewey som et kulturelt produkt, gjennomsyret av kulturelt gitte fortolkninger og fordommer. ”Secondary experience” derimot er den refleksive aktiviteten, den systematiske tenkning og refleksjon som følger i kjølvannet av disse hverdagsaktivitetene og som fører fram til en erfaring. Skillet går altså mellom på den ene siden førstehåndserfaringer i betydningen konkret, partikulær erfaring hvor vi møter omgivelsene gjennom våre sanser uten bevisst refleksjon, men som fortolkes og forstås ut fra vår kulturelle kontekst, og på den andre siden annenhåndserfaringer som representerer den målrettede og systematiske tenkning som tar utgangspunkt i og foredler førstehåndserfaringen og som resulterer i akkumulering av generell kunnskap. Dermed gjør Dewey (1961) selve tenkningen til en erfaring (Dewey 1961:150). Annenhåndserfaringen rommer et bredt spekter av erfaringer, fra situasjoner hvor en lett ser sammenhenger mellom aktivitet og påfølgende konsekvenser, og til utvikling av teori og hypoteser som kan brukes på senere aktiviteter.

²⁸ Experience and Nature ble første gang utgitt i 1925. I 1928 ble boka utgitt på nytt samtidig som han skrev om igjen hele første kapittel som han kalte ”Experience and Philosophic Method”. Bakgrunnen for å endre bokas første kapittel var, som han skriver i forordet i nytgivelsen, følgende: ”The first chapter was intended as an introduction. It failed of its purpose...”. Det er i denne andre reviderte utgaven han introduserer begrepsparet primary and secondary experience. Jeg har benyttet utgivelsen fra 1958 på Dover Publications Inc. New York, som ifølge tittelbladets bakside “... is an unabridged and unaltered republication of the second edition”.

Her er vi ved et sentralt poeng i undersøkelsen, spørsmålet om aktivitetene i uteskole følges opp refleksivt: Knyttes aktivitet og refleksjon sammen i en erkjennelsesprosess? Refleksjonens rolle i Deweys erfaringsbegrep må ikke forstås som et enten eller, som en dikotomi, men som et kontinuum hvor det eksisterer alle grader av refleksjon; fra den blinde og tilfeldige aktivitet hvor vi ikke oppfatter noe ”før” eller ”etter”, til den gjennomtenkte, strukturerte og refleksive erfaring som har fått form av allmenn, generell innsikt eller teori og hvor det er høy grad av forståelse av hvordan ting henger sammen. Elevaktiviteter i uteskole kan altså favne hele bredden, fra tilfeldige aktiviteter uten synderlig refleksjon på den ene siden til refleksiv erfaring hvor aktivitet og tenkning er nært og systematisk sammenvevd. Klettes (2003a:73) forskning indikerer at dette er en viktig dimensjon å kartlegge i uteskole.

4.3.2 Erfaring og danning

Dewey (1974:39) hevder imidlertid at ikke all erfaring har en dannende (”educativ”) betydning og verdi. Det finnes også ”feil-oppdragende” erfaringer (Dewey 1974:62). Dermed er det knyttet forbindelse mellom dannelsesbegrepet og erfaringsbegrepet. I pedagogisk sammenheng er det altså kvaliteten på erfaringen som avgjør hva den kan brukes til. Gjennom prinsippene om kontinuitet og samspill har Dewey etablert to kriterier som gjør det mulig å ha et kritisk blikk på hva man gjør i dannelsesarbeidet når man bruker erfaringsbaserte tilnærminger for å avgjøre om en erfaring er dannende eller ikke (Dewey 1974:45,61).

- *Prinsippet om kontinuitet:* Prinsippet om kontinuitet henspiller på erfaringen som en kontinuerlig og vedvarende prosess i den forstand at en erfaring alltid peker ut over seg selv, det vil si tilbake på tidligere erfaringer og framover mot mulige senere erfaringer. Erfaringsdannelsen er altså en kumulativ vekstprosess hvor erfaringer i fortid, nåtid og i framtid står i en historisk sammenheng med hverandre. Det er altså en sammenheng i tid, hvor enhver erfaring lever videre i nye erfaringer (Dewey 1974:41). Den didaktiske utfordring er å skape denne kontinuitet i undervisningen slik at ting henger sammen.
- *Prinsippet om samspill:* Prinsippet om samspill henspiller på at en erfaring ikke foregår i et kulturelt tomrom (Dewey 1974:54). De fysiske og sosiale omgivelser er avgjørende for hva slags erfaringer man kan gjøre. Samspillet rommer en bevegelse mellom en subjektiv, indre dimensjon som er av intellektuell og psykologisk art og en objektiv, ytre dimensjon som er av fysisk, kulturell og sosial art. Den didaktiske utfordring er å sette elevens subjektive erfaring inn i en slik vid samfunnsmessig og kulturell kontekst lokalt, nasjonalt og globalt.

- *Situasjon*: En erfaring foregår innenfor rammene av en situasjon (Dewey 1974:54). ”En erfaring er alltid det den er på grunn av at det foregår et samspill mellom et individ og det som på det gitte tidspunkt er dets omgivelser” (s. 55). Prinsippene om kontinuitet og samspill kan dermed ikke skilles fra hverandre, fordi de utgjør to dimensjoner i erfaringen (s. 56). De (ytre) fysiske, sosiale og kulturelle omgivelser rommer dermed alle betingelser for at en erfaring skal finne sted når disse spiller sammen med de personlige (indre) forhold; behov, ønsker og hensikter. Det er denne totaliteten som ivaretas i begrepet situasjon. Den didaktiske utfordring er dermed å skape erfaringssituasjoner hvor prinsippene om kontinuitet og samspill blir ivaretatt.

Prinsippene om kontinuitet og samspill henger altså nøye sammen og representerer målestokken for en erfarings dannelsesmessige betydning og verdi. Forskjellige situasjoner vil alltid avløse hverandre, men gjennom prinsippene om kontinuitet og samspill overføres det noe fra de tidligere til de senere situasjoner:

Det som han har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter i en situasjon blir et redskap til forståelse og effektiv behandling av de situasjoner som følger. Prosessen går videre, så lenge han fortsetter å leve og lære. (Dewey 1974:56)

Gjennom begrepene kontinuitet, samspill og situasjon har vi dermed fått tre begreper som kan brukes som bedømmelseskriterier for hvilken dannende verdi en erfaring kan antas å ha. Og målet, hevdet Dewey (1996d:48), var en omorganisering eller rekonstruksjon av erfaringen.

4.3.3 Erfaringens sosiale og kommunikative dimensjon

Dermed er vi kommet til en tredje dimensjon i Deweys erfaringsbegrep, nemlig hans oppfatning av at all erfaring til syvende og sist er sosial, det vil si at den innebærer kontakt og kommunikasjon (Dewey 1974:50). Dermed understrekes lærerens rolle i erfaringsprosessen. Dewey hevdet at det er lærerens oppgave å lete etter og identifisere eventuelle sammenhenger mellom erfaring og fag, å bedømme hvilken vei en erfaring peker og å veilede eleven videre på det grunnlag (Dewey 1974:50). Elevaktivitet er et middel for å stimulere den enkelte elevs indre, mentale prosesser. Dette skjer ikke av seg selv, men er et resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning og innebærer at: ”... læreren ser langt fremover og betrakter enhver nåtidig erfaring som en bevegende kraft som påvirker fremtidige erfaringer” (Dewey 1996c:78). Ved å få hjelp til å systematisere erfaringene kan eleven dermed avdekke fakta og oppdage sammenhenger. Erfaringen blir dermed et resultat av et samspill mellom individet og

individets sosiale omgivelser. Dewey har dermed et sosiokulturelt perspektiv på danning som framhever lærerens og medelevers rolle i prosessen.

Dette perspektivet finner vi også hos Lave og Wenger (2003) og Wenger (2003)²⁹ som framhever den læring som skjer i et sosialt samspill mellom en kyndig og en ukyndig som inngår i et praksisfellesskap. Vi hører alle til i praksisfellesskaper, hevder Wenger (2003:132), og skolen er et slikt praksisfellesskap mellom mester og elev (s. 133). I dette praksisfellesskap er læreren i regelen den kyndige og eleven den ukyndige, men en elev kan også fungere som kyndig overfor en medelev. Dette synet på læring underbygger Deweys tanker om kontinuitet og samspill i erfaringsprosessen, eller som Wenger (2003) påpeker:

Læring som deltakelse befinner sig virkelig i orkanens øye. Den finder sted gennem vores engagement i handlinger og samspill, men indlejrer dette engagement i kultur og historie. Gennem disse lokale handlinger og samspill reproducerer og transformerer læringen den sociale struktur, hvori den finder sted. (Wenger 2003:141)

Erfaringen har, ifølge Dewey, klare sosiale og kulturelle implikasjoner ved at barnet lærer gjennom aktivt og meningsbærende samspill i praksisfellesskap med andre barn og voksne. I motsetning til Dewey (1974, 1996) mangler imidlertid Lave og Wengers teori om situert læring en intellektuell dimensjon ved at de ikke bare overser, men avviser den rolle abstraksjon, generalisering og begrepsdanning har i dannelsesprosesser (Lave og Wenger 2003:38; Dale 2005:163). Mens Dewey vektlegger erfaringens intellektuelle og refleksive karakter, har Lave og Wenger fokus på den læring som finner sted utenfor institusjonaliserte institusjoner og på læringens *tause* dimensjoner. Lave og Wengers teori har likevel relevans for uteskole fordi skolen kan, ved å bevege seg ut i miljøer utenfor skolens organiserte rammer, organisere møter mellom elevene og mennesker i arbeidsliv, institusjoner, kulturliv, tradisjoner etc. i skolens nærmiljø. Dermed hentes impulser til barnas dannelsesprosess fra ikke-skolastiske miljøer. Lave og Wengers teori er derfor interessant og sammen med Deweys vektlegging av begrepsdanning kan teorien tilføre nye perspektiver på skolens dannelsesarbeid. Det er også her nær sammenheng med Vygotskijs (2001:135) tenkning omkring forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper og lærerens rolle i denne

²⁹ Lave og Wengers bok "Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation" utgitt i 1991 framhever læring som en naturlig del av hverdagslivets ulike sosiale settinger, som en integrert del av sosial praksis. Boka har fått høy referansestatus og har bidratt til å sette fokus på læringens situerte dimensjon og på praksisfellesskapets betydning i læringsprosesser. Boka ble utgitt på dansk i 2003 under tittelen "Situert læring." Referansene i teksten er hentet fra den danske utgaven. Etienne Wenger videreutvikler i boka "Communities of practice" fra 1998 sin forståelse av læring som identitetsforandrende deltakelse i spesifikke praksisfellesskaper. Deler av denne boka er tatt med i den danske utgivelsen av "Situert læring" fra 2003.

prosessen. Læreren rolle er, ifølge Vygotskij, å skaffe seg kjennskap til elevenes individuelle forutsetninger ved å danne seg et bilde av det enkelte barns nærmeste utviklingszone som beskriver det enkelte barns utviklingspotensial, som er forskjellen mellom det barnet kan klare på egen hånd og det det kan gjøre når det får hjelp (Vygotskij 2001:166). Den sosiale, kommunikative samhandling mellom elev og lærer blir dermed et kjernepunkt i Vygotskijs læringsteoretiske forståelse, og ser ut til å være nært beslektet med Deweys tenkning på dette området³⁰. Når kommunikasjonen skjer i skjæringsfeltet mellom elevens erfaring og de kunnskapsformer skolen skal formidle gjennom fagene er vi kommet til den siste dimensjonen i Deweys erfaringspedagogiske filosofi som jeg utdyper i det følgende.

4.4 PLANMESSIG ORDNING AV LÆRESTOFFET

4.4.1 En organisk forbindelse mellom elevens erfaring og skolens innhold

For å forstå Deweys erfaringspedagogiske filosofi er det ikke tilstrekkelig å forstå hva Dewey la i begrepet erfaring. Vi må også undersøke hvordan erfaringen kan bli en skapende kraft i skolens dannelsesarbeid. På en eller annen måte må den enkelte elevs erfaring "foredles" gjennom en dannelsingsprosess hvor abstraksjon, generalisering og begrepsdanning står sentralt. Spørsmålet er altså hvordan man skaper forbindelse mellom elevens erfaring og skolens lærestoff.³¹ Dette er en underkjent, men helt sentral dimensjon i Deweys pedagogiske filosofi som gir et viktig analytisk perspektiv på den didaktiske praksis i uteskole.

Problemet med den tradisjonelle pedagogikken var, ifølge Dewey, at den tar utgangspunkt i fakta og sannheter som ligger *utenfor* barnets erfaringsverden. Skolens utfordring er tvert imot å finne materiale for læringen som ligger *innenfor* elevens erfaringsverden (Dewey 1996c:67). Men dette er bare første skritt, hevder Dewey:

Neste skritt er den gradvise utviklingen av det som allerede er erfart, til en fullere, rikere og mer organisert form, som gradvis nærmer seg den formen som brukes for å presentere lærestoffet for en øvet, moden person. (Dewey 1996c:67f)

Det var nødvendig med det Dewey (1996c) kalte en "planmessig ordning av lærestoffet". Utfordringen for læreren når de engasjerer elevene i varierte aktiviteter er ikke bare at

³⁰ Denne sammenhengen mellom Deweys og Vygotskijs teorier er nærmere belyst av Glassmann (2001).

³¹ Disse sider ved Deweys tenkning er blant annet behandlet i artikkelen "Planmessig ordning av lærestoffet" fra boka "Experience and Education", utgitt i 1938. Artikkelen jeg refererer til er en norsk oversettelse som finnes i Dale, E. L. (1996): "Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster".

aktivitetene skal gi ferdigheter som er nyttige i seg selv, men de skal samtidig ha et danningsmessig siktemål "... these things shall be subordinated to education" (Dewey 1961:196). Det eksisterer, hevdet Dewey (1996c:68), en "organisk forbindelse" mellom erfaring og undervisning, noe førskolebarnets læring utenfor skolen, atskilt fra formell skolestisk opplæring, skulle være et synlig bevis på. Skolens utfordring i undervisningen er å organisere et nært samspill mellom lærestoff og elevenes erfaringer i velordnede fagområder. Ifølge Dewey er det ikke noen vesensforskjell mellom barnets erfaring og det skolemessige lærestoffet, bare en gradforskjell, i den forstand at barnets erfaring er konkret og partikulær og uten distanse, mens lærestoffet har en allmenn og teoretisk funksjon. Dewey (1996a) hevdet at utfordringen for barnet er å bli klar over "... hvordan dets erfaringer allerede i seg selv inneholder elementer – fakta og sannheter – av akkurat samme slag som dem som inngår i læreplanene" (Dewey 1996a:27). Utfordringen med en erfaringsbasert pedagogikk er at elevene får så mange forstyrrende impulser som ikke hører hjemme i undervisningen om en tenker at den skulle være ordnet etter strengt faglige, forhåndsgitte kriterier. I uteskole blir dette særlig aktuelt fordi omgivelsene man forholder seg til er så uforutsigbare. Dette øker kravene til å ha et didaktisk fokus i dannelsesarbeidet.

4.4.2 Kategorisering

Løsningen ligger i å skape forbindelse mellom elevenes erfaringer og det lærestoffet de arbeider med. Deweys poeng er at erfaringen må kategoriseres og deles opp i emner med utgangspunkt i fagenes struktur, fordi skolens fag tilbyr slike kategorier: "I skolen er altså hvert av disse emnene klassifisert", hevdet han (Dewey 1996a:25). Poenget er imidlertid at denne klassifiseringen ikke er en del av barnets erfaring. "Ting kommer ikke ringmerket til individet", som han uttrykte det (Dewey 1996a:25). Denne klassifiseringen må derimot skapes i elevens kommunikasjon med læreren. Målet er å skape overblikk, struktur og system, men dette krever at tanken artikuleres og knyttes til begreper. Uten en slik begrepsdanning og systematisering framstår erfaringen som utspredd og kaotisk og bidrar ikke til vekst og utvikling. Da er den ikke oppdragende lenger, men blind (Dewey 1974:90)³². Han bruker også begrepet taus kunnskap om denne uartikulerte kunnskap (Dewey 1961:227). Dewey bruker begrepet modulering om den planmessige ordningen av lærestoffet. Modulering betyr at man

³² Her er Dewey helt på linje med Kant når han hevdet: "Uten anskuelse er forstanden tom [...] Uten forstand er anskuelsen blind" (Eriksen 1994:405).

beveger seg fra erfaringens subjektive dimensjon, det vil si fra et menneskelig sentrum, mot en mer objektiv, intellektuell organiseringsform (Dewey 1996c:75).

På dette området er Deweys tenkning nært relatert til Vygotskij (2001) forståelse av begrepsdanningsprosessen. Vygotskij framhevet relasjonen mellom barnets spontane begreper og de vitenskapelige begreper som en bevegelse henholdsvis oppover og nedover. Samtidig understreket han den betydning persepsjonen og den påfølgende mentale bearbeiding av sanseintrykkene kan ha for begrepsdanningen (Vygotskij 2001:96). Han utdyper dette slik:

Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en 'formidlet' holdning til dets gjenstand fra først av. (Vygotskij 2001:171)

Begge begrepssettene er altså sentrale hos Vygotskij, men skolen synes å ha problemer med å etablere en relasjon mellom dem. Spørsmålet er i hvilken grad uteskole kan bidra til danningen av erfaringsbasert kunnskap og spontane begreper som så kan bevege seg "oppover" mot de korresponderende vitenskapelige begreper som skolen formidler til eleven via lærebøker, fagenes begrepsstruktur og gjennom lærerens undervisning. Säljö (2001:157) understreker betydningen av dette samspillet, samtidig som han problematiserer det. Skolen er en institusjonalisert arena for læring som konfronterer eleven med kunnskaper og ferdigheter som det ikke møter i sin hverdag. Säljö (2001:98) påpeker nødvendigheten av å beherske de intellektuelle redskapene som språket tilbyr, fordi de gjør det mulig for oss å forstå og håndtere våre omgivelser på en sofistikert måte. Han mener også det er en tiltalende tanke at læringen skal bygge på elevenes personlige erfaringer, men understreker likevel at:

... institusjonalisering av undervisning og læring med nødvendighet medfører at de personlige erfaringene blir konfrontert med kunnskaper og måter å danne kunnskap på som ikke nødvendigvis har noen tydelig forankring i individets hverdag. (Säljö 2001:158)

I dette perspektivet blir enhver tanke om erfaringsbasert dannelsesarbeid i skolen som ikke sees i sammenheng med språket som "intellektuelt verktøy" forfeilet. I Deweys (1974) dialektiske danningstenkning er det en nær relasjon mellom erfaring og språklig bearbeiding hvor den samfunnsmessige kontekst erfaringen utspiller seg innenfor står sentralt (Dewey 1974:52). Dewey anser altså erfaringen som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse i dannelsesarbeidet. Erfaringen må i tillegg kontekstualiseres, kategoriseres og begrepsfestes som ledd i språklig og sosial samhandling og dette må relateres til fagenes begrepsstrukturer. Säljö (2001:158) hevder tilsvarende at den kunnskapstradisjon som skolens institusjonaliserte undervisning bygger på innebærer en opplæring i abstrakte og historisk sett avanserte former

for kommunikasjon og tar utgangspunkt i skolefag og dekontekstualiserte ferdigheter som lesing, skriving, grammatikk og matematikk. Säljö utdyper perspektivene når han hevder at:

... læring ofte er et spørsmål om å gjøre seg fortrolig med bedre og mer hensiktsmessige måter å betrakte natur og mennesker på – for eksempel de perspektivene som vitenskapen har skapt og som vi formidler i skolen. [Disse] må gjøres tilgjengelige for så mange som mulig – dette er et vesentlig dannelsesspørsmål i vår tid. Uten innsikt i de kraftfulle kunnskapssystemene som er skapt, blir en satt utenfor og blir tilskuere. (Säljö 2001:99)

Dette står ikke i et motsetningsforhold til Deweys erfaringsbaserte pedagogikk. Tvert imot hevder Dewey at erfaring, begrepsdanning og planmessig ordning av lærestoffet hører sammen. Symbolsk kunnskap skal nettopp symbolisere, det vil si representere en virkelighet eleven har erfart (Dewey 1996a:36). Da blir symbolet også et verktøy i dannelsesprosessen. For å virke oppdragende må altså erfaringen lede inn i en faglig verden som består av fakta, tanker og skolefagenes faglige (symbolske) begrepsapparat. Dette bringer jeg med meg som et sentralt analytisk perspektiv i diskusjonen rundt det empiriske materialet i undersøkelsen.

4.4.3 Sammenfatning

Deweys pedagogiske filosofi lar seg ikke presse inn i Klafkis polare danningsteorier, som en representant for enten en material eller en formal danningstenkning. Dewey er langt fra den formale posisjonen som han i ettertid, feilaktig, ofte blir tillagt, og som blant annet Klafki (1996:183) knytter ham til. Dewey avviste både formale og materiale posisjoner som han oppfattet som sekteriske (Dewey 1996a:25). Dewey understreket riktignok elevperspektivet i dannelsesarbeidet, men hans relasjonelle tenkning innebar at han også framhevet betydningen av lærestoffet. For at kunnskap skal bli barnets kunnskap må det skapes forbindelse mellom barnets erfaringer (det subjektive) og det boklige lærestoffet (det objektive), hevdet han, og dette må begrepsfestes, artikuleres og ordnes på en planmessig og systematisk måte.

Skal uteskole få legitimitet i skolen må det ikke bli oppfattet å være i konflikt med skolens samlede dannelsesoppgave. I en tid med økende vektlegging av skolens innhold, ofte omtalt som fagrestaurasjon (Dale 1996:231, Dale 2005:22, Telhaug og Mediås 2003:294), vil uteskole sannsynligvis miste legitimitet hvis det oppfattes som en tilbakevending til formale danningsteorier - at fokus rettes mer mot elev enn innhold. Legger en derimot en dialektisk danningstenkning til grunn for uteskole, i tråd med Deweys erfaringspedagogiske filosofi, kan en se for seg en didaktisk praksis hvor elever og lærere i arbeid med faglig innhold etablerer forbindelse mellom elevens erfaring og det teoretiske lærestoffet og hvor ute- og inneundervisning henger nøye sammen. Om og eventuelt på hvilke måter skolens faglige innhold kan bli ivarettatt i uteskole vil bli belyst i undersøkelsen.

4.5 AKTIVITET ELLER ERFARING? TILNÆRMING TIL FELTET

4.5.1 Aktivitetsbeskrivelser - undersøkelsens empiriske grunnlag

Dewey så på aktivitet som et metodisk prinsipp i undervisningen og en forutsetning for at elevene skal kunne gjøre erfaringer (Dewey 1974:90). Jeg vil nå se nærmere på aktivitetsbegrepet og hvordan begrepet er brukt i didaktisk forskning. Dette danner bakgrunnen for min egen tilnærming til begrepet i avhandlingen.

Aktivitetsbegrepet er en integrert del av erfaringsbegrepet. Dewey så på elevaktiviteter som erfaringsprosessens ytre dimensjon som forteller hva elevene gjør eller skal gjøre i dannelsesarbeidet. Det gir et viktig utgangspunkt for en undersøkelse av uteskole. Hva som skjer inne i elevene derimot, hva de tenker og føler og hvilke motiver, intensjoner og betydninger de tillegger aktivitetene, sier aktivitetsbeskrivelser ingenting om. Siden elevaktiviteter er mulig å observere er dette likevel viktig empirisk materiale i mye didaktisk forskning. Aktivitetsbeskrivelser kan blant annet fortelle oss hvilket innhold lærerne ønsker å styre elevenes oppmerksomhet mot, hvordan elevene arbeider med lærestoffet (metoder) og de kan gi informasjon om den sosiale interaksjonen mellom lærer og elever og elevene imellom. I det følgende vil jeg se nærmere på aktivitetsbeskrivelser i didaktisk forskning, slik det blant annet kommer til uttrykk i evalueringsprosjektet ”Grunnskolen etter Reform 97”. Dette danner et viktig bakteppe for min egen tilnærming til feltet.

4.5.2 Aktivitetspedagogikk

Reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk er blitt forsøkt omsatt i praktisk pedagogikk i form av det som ofte omtales som aktivitetspedagogikk som er en samlebetegnelse for en didaktisk praksis som setter elevens egenaktivitet i fokus i dannelsesarbeidet (Haug 2003:92, Imsen 2004a:55). Intensjonen har helt siden Deweys dager vært å bryte med en ensidig formidlingsorientert pedagogikk og supplere denne med ulike former for elevaktivitet. Det går en rød tråd fra Normalplanen av 1939, via læreplanene på 1970- og -80-tallet og fram til L97: Sentralt i tenkningen står oppfatningene om elevaktivitet, sterkere individualisering og bruk av nærmiljøet i undervisningen for å kunne møte den enkelte elev på elevens premisser, en tenkning som siden M87 knyttes til begrepet tilpasset opplæring (Imsen 2004a:56).

Evalueringsprosjektet ”Grunnskolen etter Reform 97” viser at reformpedagogikken er solid forankret i norsk skole som idé og intensjon, både på læreplannivå og blant norske lærere (Imsen 2004a:58). Tenkningen synes imidlertid ikke å fungere så godt i praksis (Klette 2003a:72f, Imsen 2003:82). Vi står altså overfor den situasjon at selv om elevaktivitet som

pedagogisk prinsipp er godt etablert som idé, synes skolen å ha problemer med å omsette tenkningen til undervisnings- og læringsformer som fungerer i praksis i tråd med de progressive intensjoner i Deweys pedagogiske filosofi. Aktivitetspedagogikk har dermed gradvis fått en viss odios klang fordi begrepet har blitt brukt og forstått på en måte som har gitt legitimitet til en form for pedagogisk aktivisme hvor aktivitet blir et mål i seg selv, basert på en kritikk av det som oppfattes som en teoretisert bokskole. Dale (2005:167) karakteriserer dette som en forenklet utgave av aristotelisk vitenskapsforståelse. Resultatet kan bli en skole som vektlegger elevaktivitet mer enn innhold. Spørsmålet er altså om det har etablert seg en didaktisk praksis i skolen som overser et kjernepunkt i Deweys pedagogiske filosofi - relasjonen mellom ytre aktivitet og intellektuell virksomhet. Det er nettopp denne relasjonen som legitimerer bruken av begrepet erfaring (Dewey 1996b:59). Dewey var selv sterkt kritisk til deler av samtidens progressive pedagogikk ved at den gikk for langt i retning av elevsentring på bekostning av "... utvelgelsen og ordningen av det intellektuelle lærestoffet" (Dewey 1996c:71). Det kan altså se ut til at forsøk på å omsette Deweys erfaringsbegrep til praktisk pedagogikk har en tendens til å ende i ensidighet hvor elevaktiviteter vektlegges på bekostning av den intellektuelle bearbeidingen og den kulturelle kontekst erfaringen må sees som en del av. Webb (1997) er blant dem som har stilt seg kritisk til arven etter Dewey nettopp fordi han mener den i praksis, på tross av Deweys intensjoner, har lett for å ende i en retningsløs elevsentring eller "laissez-faire" pedagogikk:

Å lese Dewey er én ting; å bruke hans utdanningsfilosofi i praksis er noe annet. Forsøk på å omsette denne filosofi til praksis i fungerende skoler overlever ikke lenge, unntatt i nisjer. (Webb 1997:24, oversatt av ANJ)

Selv om den refleksive, intellektuelle og kulturelle dimensjon var en sentral del av Deweys erfaringspedagogiske filosofi, ser det altså ut til at dette lett blir "glemt" i praksis. Illeris (1999:6) hevder, med referanse til dansk skole, at det utviklet seg en innsnevret erfaringsforståelse på 1970-tallet hvor erfaringsbegrepets dynamiske karakter forsvant på vei inn i klasserommet. Mye tyder altså på at skolen, også i dag, i sin aktivitetsrettede pedagogikk for ensidig fokuserer på aktivitet uten at denne følges opp på en systematisk måte intellektuelt gjennom refleksjon og begrepsdanning (Klette 2003a:73). En helt grunnleggende dimensjonen i Deweys pedagogiske filosofi, at aktivitet alene ikke skaper noen erfaring (Dewey 1996b:53), synes dermed å bli forsømt i dagens skole.

Kolb (1984) har gjort et forsøk på å avklare dette ved å gjøre et begrepsmessig skille mellom aktivitet og erfaring, gjennom begrepene "apprehension" som et uttrykk for den umiddelbare, ureflekterte opplevelse, og "comprehension" som knyttes til den påfølgende

begrepsdannelsen, det vil si erfaring forstått som språklig bearbeidet, reflektert innsikt (Kolb 1984:43). Kolbs (1984) løsning kan imidlertid bidra til en nedvurdering av opplevelsens betydning; et *resultat* av aktivitet, men med fravær av bevissthet. Hohr (2004) har løst dette ved å skille mellom begrepene *oppleve* og *begripe* som den bevisste erfarings to former:

Vi kan *oppleve* verden, og vi kan *begripe* verden. Opplevelsen gir en fortettet, intensivert, helhetlig erfaring som integrerer sansemessige, emosjonelle, etiske og systemiske kvaliteter. Begrepet, derimot, abstraherer fra verden og forenkler den, løfter ting ut av sammenhengen, skiller dem fra andre ting og klassifiserer dem. Begrepet etablerer en logisk orden i en verden av ting. (Hohr 2005:99)

Hohr (2005) bevarer dermed opplevelsesbegrepets positive valør ved å definere det ut fra seg selv og ikke i negasjon til det å begripe. Når jeg bruker *opplevelse* i avhandlingen legger jeg Hohrs forståelse til grunn, mens jeg med begrepet *erfaring* mener den begrepsdannede opplevelse, i overensstemmelse med Kolbs (1984) uttrykk "comprehension".³³

4.5.3 Aktivitetsbegrepet i didaktisk forskning

Evalueringsprosjektet "Grunnskolen etter Reform 97" har hatt som en sentral ambisjon å studere skolens læringsmiljø, det vil si de fysiske, sosiale og faglige sidene ved skolens virksomhet, og hvordan dette fungerer i praksis (Imsen 2004b:9). Dette er kartlagt gjennom flere studier. Forskerne har blant annet kartlagt arbeids- og interaksjonsformer i norske klasserom (Klette 2003b, Øzerk 2004), det litt videre begrepet læringsmiljø som omfatter det materielle og sosiale rammesystemet rundt undervisningen (Imsen 2003), forholdet mellom bruk av sentralt og lokalt lærestoff eller lokal empiri og bruken av frie arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid (Solstad m.fl. 2003, Rønning 2002). Undersøkelsene tegner et bilde av skolen som gir et interessant utgangspunkt for denne undersøkelsen av uteskole.

³³ Dewey (1987) har også brukt begrepet *estetisk erfaring* (fra boka "Art as Experience", første gang utgitt i 1934). Med estetisk erfaring etablerer Dewey (1987:46f) et skille mellom en aktiv komponent, forstått som en handling eller *gjøren* ("doing") og konsekvensene som er en passiv komponent eller *å bli gjort med* ("undergoing"), et skille som samsvarer med hans skille mellom erfaringens aktive og passive dimensjon (Dewey 1996b:53). Estetisk erfaring innebærer imidlertid at det er *likevekt* mellom disse to komponentene, og hvor den som handler kjenner en befriende opplevelse av fullbyrdelse når erfaringen er fullendt. Dewey tillegger dermed den indre, emosjonelle deltakelse stor betydning. Begrepet estetisk erfaring er altså et *normativt* begrep som et uttrykk for det Dewey (1987:61) oppfatter som *den ideelle erfaring*, hvor det praktiske, intellektuelle og emosjonelle smelter sammen og utgjør en helhet. I denne undersøkelsen avgrensers jeg meg fra denne normative dimensjonen i Deweys tenkning fordi jeg ikke undersøker *elevenes* erfaringer med uteskole. Ved en undersøkelse av elevperspektivet på uteskole bør imidlertid begrepet estetisk erfaring kunne stå sentralt fordi det kan gi et analytisk verktøy til å undersøke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i elevenes dannelsingsprosess, hvor nettopp den emosjonelle, motivasjonsmessige og psykologiske dimensjonen må stå sentralt. Dette er en viktig side ved uteskole som bør bli gjenstand for forskning. Dette perspektivet har jeg ikke forfulgt med mitt didaktiske fokus hvor jeg undersøker uteskole i lys av begrepet danning som intensjonal forming av barn og unge.

Det er ikke bare interessant å undersøke hva forskerne faktisk har kartlagt i sine undersøkelser av hva lærere og elever gjør (Klette 2004:24). Like interessant er det å avdekke hva de *ikke* har valgt å studere i sin kartlegging av den norske skolehverdagen. Klette finner i sin studie et høyt aktivitetsnivå i skolen med variert bruk av arbeids-, organiserings- og dokumentasjonsformer og med klare lærerstøttende strukturer (Klette 2003a:71). Dette utfordrer den gamle forestillingen om den ensidig doserende lærer i klasserommet. Imsen (2003:46) hevder at den gamle formidlingspedagogiske ideologi er så godt som død i norsk grunnskole. Imsen (2004a) hevder at bevegelsen bort fra formidlingspedagogikken i retning av det elevaktive klasserom innebærer en endring av dypstruktur forhold til normer, regler og interaksjonsformer og "... for hva som er lov og ikke lov, autoritetsforhold, elevinnflytelse, hvordan arbeidet er organisert og strukturert, hvordan dialogen skjer ..." (Imsen 2004a:51). Det ser ut til at lærerne ligger et sted imellom ved å veksle mellom formidlings- og aktivitetspedagogikk, mellom monologisk og dialogisk undervisning, det vil si mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk. Klette (2004) konkluderer slik:

Våre lærere kombinerte, sjonglerte og utvidet disse begrepssettene på en måte som beveget seg langt bortenfor de tradisjonelle dikotomiene disse begrepsparene stiller opp. (Klette 2004:34)

Selv om forskerne tegner et relativt nyansert bilde av situasjonen i norsk skole på dette området, stilles det likevel spørsmål ved om "... variasjon og hyppige skifter mellom aktiviteter og tema, hindrer fordypning og konsentrasjon og fremmer overflatelæring og formorientering" (Klette 2003a:71). Det er et gjennomgående inntrykk at det er lite systematisk refleksjon i form av avrundning og oppsummering av de ulike aktivitetene. Det hevdes derfor at aktivitetenes intensjoner blir uklare for elevene med den konsekvens at det etableres en svak relasjon mellom "... å gjøre noe og å lære noe" (Klette 2003a:73).³⁴ Det ser altså ut til å være et avvik mellom Deweys erfaringspedagogiske filosofi og skolens didaktiske praksis ved at aktivitetenes læringspotensial i for liten grad synes å bli utnyttet i dagens skole.

Går vi dypere inn i studiene og ser på hva klasseromsforskere faktisk studerer, får vi et mer konkret bilde av hva slags aktivitetsformer vi egentlig snakker om: Aktivitetsbegrepet

³⁴ Klette (2003a:35) har selv påpekt at materialet i studien er for lite til å gi grunnlag for generaliseringer om skolen i sin alminnelighet, men antyder likevel at de har funnet noen fellesstrekk som er så tydelig at det danner et mønster. Det kan se ut til at det funnet jeg her refererer oppfattes som et slik allment mønster i norsk skole, noe blant annet Haug (2003:46) synes å gjøre i sin oppsummering av evalueringsprosjektet.

knyttet i hovedsak til teoribaserte læringsaktiviteter med hovedvekt på muntlige og skriftlige aktivitetsformer inne i klasserom. Forskerne observerer lærer- og elevaktivitet, det vil si hva lærere og elever gjør i undervisnings- og læringsprosessen. Undersøkelsene viser at de sentrale *læreraktivitetene* er: individuell hjelp, oppgaverelatert instruksjon, spørsmål/svar, hjelp til gruppearbeid og fortelling. Mellom linjene framgår det at læreren står eller går rundt i klasserommet, snakker til enkeltelever, til smågrupper eller til hele klassen og skriver på tavle. Dette er det lærerne *gjør* (Klette 2004:24f).

De viktigste *elevaktivitetene* beskrives slik: elevene lytter/hører på lærer, svarer på spørsmål, jobber individuelt eller jobber i grupper (Klette 2004:24f). Elevenes arbeid består altså i hovedsak i å sitte ved pultene og snakke og lytte, lese og skrive. Dette er det elevene *gjør*. Hovedbildet som tegnes er at de viktigste undervisnings- og læremidlene synes å være tekster (lærebøker, utdelte ark), blyant, papir, tavle og kritt. Kunnskap formidles altså i sin symbolske språklige form, gjennom tale og tekst.

Bildet er imidlertid noe mer nyansert. Bruk av kroppen inngår i noen grad når elevene går og henter læremidler og henvender seg til andre. Elevenes kroppsbruk beskrives imidlertid som ”regelbundet og ritualisert” (Klette 2003a:46). I noen grad gjennomføres også sansemotoriske aktiviteter i klasserommet, men det framstår som fragmentarisk og lite systematisk (Klette 2003a:69). Dette synes samtidig å ha liten plass når forskerne sammenfatter tidsbruken på ulike læringsaktiviteter slik jeg har gjengitt det ovenfor.

Klette (2003a:50) hevder videre at elevenes erfaringer i stor grad brukes i undervisningen. Materialet tyder imidlertid på at det er elevenes erfaringer fra eget hjemmemiljø som trekkes inn, ikke erfaringer frembrakt som en del av undervisningen: ”Arbeidet i bøkene bygde nokså sjelden på genuine praktiske erfaringer elevene hadde gjort.” (Klette 2003a:47). Klette gjengir et eksempel fra en matematikktime hvor elevene arbeider med begrepet målestokk, og hvor en elev blir bedt om å spørre mamma, som jobber på plankontoret i en kommune, hvordan hun bruker målestokk i sitt arbeid med kommunekart og kommuneplaner (Klette 2003a:50). Situasjonen illustrerer hvordan det er elevenes hjemmesituasjon som aktiviseres, og hvordan den enkelte elevs sosio-kulturelle bakgrunn dermed påvirker og legger premisser for undervisnings- og læringsarbeidet. Ved kun å aktivisere elevenes erfaringer fra eget hjemmemiljø kan skolen bidra til å opprettholde eller forsterke sosialt og kulturelt betingede forskjeller i elevenes skoleprestasjoner. Fraværet av *felles* erfaringer som lærere og elever på tilsvarende vis kunne bruke i dannelsesarbeidet synes altså ikke å ha noen framtreddende plass i skolens dannelsesarbeid, ifølge evalueringsmaterialet.

Rønnings (2002) forskning om tema- og prosjektarbeid i norsk skole underbygger dette bildet. Tema- og prosjektarbeid fikk sitt læreplanmessige gjennomslag i norsk skole ved innføringen av L97, selv om prosjektarbeid som idé kan føres tilbake helt til Normalplanen av 1939, inspirert av den progressive pedagogikken (Rønning 2004:29). Prosjektarbeid framstår ikke som noen åpenbar suksess i forhold til det potensial det antas å ha med tanke på å realisere erfaringspedagogiske prinsipper i forhold til elevrolle og bruk av lokal empiri (Rønning 2004:57).³⁵ Rønning (2002) fastslår at på tross av muligheten til å bruke nærmiljøet aktivt i forbindelse med for eksempel datainnhenting så viser det seg at læreboka fremdeles har en veldig sterk posisjon (Rønning 2002:76), og kanskje er det viktigste læremidlet i prosjektarbeid (Rønning 2003:131). Hovedinntrykket er at prosjektarbeid knyttes til boklige, teoretiske kunnskaps- og læringsformer med læreboka som viktigste kunnskapskilde og at bruk av nærmiljøet som kunnskapskilde og læringsarena, det vi kan kalle empiriske tilnærminger, har langt mindre omfang enn det som er mulig (Solstad 2003:180; Rønning 2003:154). Imsens (2003:78), Christophersens (2004:111) og Nordahls (2000:177) funn peker i samme retning.

Forskningen avdekker altså en undervisning som foregår innenfor rammene av det vi kan kalle et *teoretisk* eller *logosentrisk* danningsideal (Molander 1996:70, Dahlgren og Szczepanski 1997:51, Jensen 1999:6). Dette danningsideal karakteriseres, ifølge Säljö (2001:159), av tre spesielle forhold når det gjelder den kommunikative praksis:

1. Kommunikasjonen i skolen er abstrakt og kontekstfri, og har ingen nødvendig sammenheng med sosiokulturelle praksiser som elevene er fortrolige med.
2. Kommunikasjonsformen i skolen er spesiell i den forstand at en person, læreren, har en dominerende kommunikativ rolle, noe som for øvrig er et relativt uvanlig kommunikativt mønster i samfunnet.
3. Skolens skriftlige og muntlige interaksjon er orientert mot tekst hvor det forutsettes at elevene utvikler en følelse for hvordan en skaper mening når en går mellom tekst og tale. Säljö uttrykker det slik:

³⁵ Illeris (1998) påpeker at prosjektarbeid i utgangspunktet framstår som erfaringspedagogikkens mest utbredte og konsekvente praksisform, fordi prosjektarbeid gir muligheter for å omsette erfaringsbegrepet i en didaktisk praksis (Illeris 1998:154f). Han mener også at prosjektarbeid er det praktiske arbeidsmønster som normalt vil være best egnet til å bruke erfaring aktivt i læringsprosessen (Illeris 1999:6), et synspunkt som vil bli utfordret i denne undersøkelsen.

Aktørene handler dermed i stor grad i en tekstbasert virkelighet med en indirekte, men kompleks relasjon til en ytre omverden utenfor den situasjonen de befinner seg i. (Säljö 2001:159)

Evalueringsprosjektet "Grunnskolen etter Reform 97" underbygger altså langt på vei denne forståelsen av dannelsesarbeidet i norsk skole. Det faktum at bruk av språket som intellektuelt verktøy er en nødvendig del av all institusjonalisert læring (Säljö 2001:157), har også lagt grunnlaget for det som kanskje er et av skolens største problemer, nemlig ensidigheten i denne tenkningen i skolens praksis. Spørsmålet som melder seg er hvilken rolle og funksjon mer empirisk baserte tilnærminger kan ha i skolens dannelsesarbeid, ikke for å nedtone betydningen av tekstbaserte undervisnings- og læringsformer som gir teoretisk og allmenn kunnskap, men for å komplettere og utfylle denne tilnærmingen og dermed "åpne" skolen for flere didaktiske tilnærminger. Dette vil innebære en annen bruk av kropp og sanser og kommunikasjon og sosial interaksjon i datainnhenting og læringsaktiviteter som vil kunne gi den enkelte elev flere strenger å spille på i dannelsesprosessen.

Gjennomgangen ovenfor tyder på at elevaktivitet innenfor rammene av det Säljö (2001:158) omtaler som "institusjonalisert undervisning" i stor grad synes å bli forstått "smalt", det vil si som lese-, skrive- og samtalebaserte aktiviteter i klasserom, med tekstbasert lærestoff, kunnskapens symbolske uttrykk, som hovedkilde til kunnskap. Mye tyder altså på at dualismen fortsatt dominerer i norsk skole og at Deweys (1996b) snart 100 år gamle situasjonsbeskrivelse fremdeles har relevans når han hevder at "... noe som blir kalt intellekt eller bevissthet, blir atskilt fra organene for fysisk handling" (s. 54) med det resultat at "... kroppslig aktivitet blir atskilt fra betydningstilegnelse" (s. 55). Mye tyder på at dette fremdeles gir en dekkende beskrivelse av norsk skole. Mye er selvfølgelig forandret. Ifølge Imsen (2004a:51) har det skjedd "... en endring i hele rolleheftet som omdefinierer det pedagogiske dramaet på en grunnleggende måte". På tross av dette er det likevel grunnlag for å stille spørsmål ved det grunnleggende synet på kunnskap, læring og danning i skolen. Det synes altså fremdeles å være slik at det skrevne og talte ordet, lærdommens symbol (Dewey 1915:26), ikke bare er hovedveien til kunnskap, men i praksis også den eneste vei, mens erfaring har en mer uklar status i dannelsesarbeidet. Og i den grad lærere prøver en mer aktivitetsrettet undervisning ser det ikke ut til å fungere så godt verken for elever eller lærere, ifølge evalueringsforskningen etter L97. På tross av intensjonene i læreplaner siden N39 som nettopp understreker betydningen av lokal læring og bruk av elevaktive metoder, synes den lærebokstyrte undervisning fremdeles å dominere i skolen (Solstad 2003:178).

Skoleforskningen forteller oss svært lite om hvordan læringsaktiviteter kan gjennomføres i skolen om man legger et ”videre” aktivitetsbegrep til grunn i undervisnings- og dannelsprosesser, i samsvar med Deweys forståelse av erfaringsbegrepet. Perspektivet er belyst av Solstad (2003) og Rønning (2002) som konkluderer med at bruk av lokalt lærestoff har en viss plass i norsk skole, og at lærerne ikke synes de følger dette opp så godt i praksis som de synes de burde gjøre (Solstad 2003:180). Men hva elever og lærere egentlig gjør når de er utenfor klasserommet, hvilket innhold det arbeides med, hva slags aktiviteter de gjennomfører og hvilken rolle og funksjon dette kan ha i skolens dannelsarbeid gir disse studiene lite kunnskaper om. Det er det denne undersøkelsen vil bidra til å kaste lys over.

4.6 TILNÆRMING TIL PROBLEMFELTET – UTVIKLING AV ET ANALYTISK VERKTØY

Deweys erfaringsbegrep opphever den dualistiske tenkningen som har preget vår kultur og som fremdeles er sterkt rotfestet i vår tenkning om skole og læring. For Dewey var erfaring nøkkelbegrepet, selve omdreiningspunktet i hans pedagogiske filosofi hvor individet med kropp, sanser og intellekt møter sine omgivelser. Skolens oppgave er altså, ifølge Dewey, å etablere en forbindelse mellom individets erfaring (det subjektive) og skolens lærestoff (det objektive) som ledd i kommunikasjonsprosesser. Skolens utfordring er å skape en sammenheng i de pedagogiske erfaringene og relatere erfaringene til skolens innhold, som ledd i en planmessig ordning av lærestoffet (Dewey 1996c:68). Jeg skal undersøke hvilken rolle og funksjon erfaring kan ha i uteskole og hvordan elever og lærere kan arbeide med skolens innhold på denne måten. Jeg anser Deweys erfaringsbegrep for å være et nyttig analytisk verktøy, og det hjelper oss samtidig til å se skolens undervisning i en bred samfunnsmessig og kulturell sammenheng. I undersøkelsen vil jeg bruke følgende dimensjoner i Deweys erfaringsbegrep i analysen av det empiriske materialet og i den påfølgende diskusjonen:

Erfaringens natur

- *Aktivitet innebærer handling.* Individet gjør noe aktivt (erfaringens aktive dimensjon) som utløser konsekvenser som så virker tilbake på individet igjen (erfaringens passive dimensjon). Individet gjør altså noe med omgivelsene som så gjør noe med individet.
- *Refleksjon:* Gjennom ulike grader av refleksjon (prøve-og-feile vs. refleksiv erfaring) tilskriver individet hendelsen (relasjonen mellom den aktive og passive dimensjon) mening. Det skjer en rekonstruksjon av erfaring (vekst, utvikling og læring).

- *Dialektisk*: Erfaring er et tvetydig ("double-barrelled") begrep: Man kan ikke skille mellom subjektet som erfarer og objektet som erfares eller mellom kropp og intellekt i erfaringsprosessen. Erfaringsbegrepet avviser dermed dualismen.

Erfaringens oppdragende betydning

- *Prinsippet om kontinuitet*: Erfaringen peker tilbake på tidligere erfaringer og framover mot framtidige erfaringer.
- *Prinsippet om samspill*: Erfaringen skjer i et samspill mellom individet og dets fysiske, kulturelle og sosiale omgivelser.
- *Situasjon*: Erfaringen skjer i en situasjon, innenfor rammene av prinsippene om kontinuitet og samspill. Situasjonen rommer alle ytre betingelser (i omgivelsene) og indre betingelser (individets bevissthet og refleksjon) som må være til stede for at en erfaring skal kunne skje.

Erfaringens sosiokulturelle dimensjon

- Erfaring innebærer interaksjon med omgivelsene og er dermed gjennomsyret av kultur og historie. Prinsippene om kontinuitet og samspill ivaretas i en sosial sammenheng med kommunikasjon og sosial interaksjon mellom elever, lærere og andre mennesker.

Planmessig ordning av lærestoffet

- Det er en dynamisk forbindelse mellom erfaring og lærestoff: Erfaringen inneholder elementer (fakta og sannheter) som samsvarer med fagenes (lærestoffets) strukturer, begreper og kategorier. Lærestoffet er med andre ord "skjult" til stede i erfaringen. Dette må læreren hjelpe eleven til å oppdage.

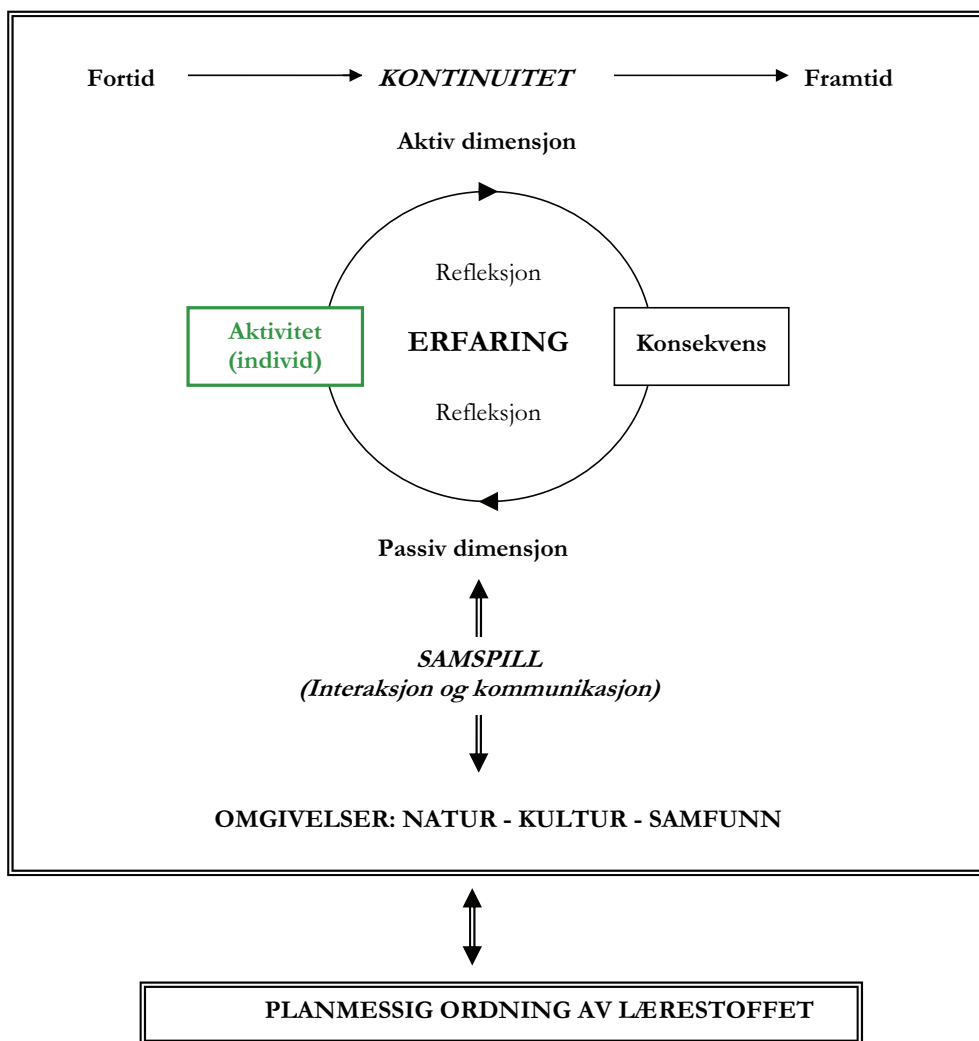
Enhver forestilling om å gjøre erfaring til et undervisnings*metodisk* begrep innebærer i lys av dette en trivialisering av erfaringsbegrepet hvor det mister sin betydning og relevans i utdanningssammenheng. Erfaringspedagogikk handler ikke om å gjøre erfaring til en metode i dannelsesarbeidet. Jeg betrakter derimot erfaringsbegrepet som et undervisnings*filosofisk* begrep som forener kunnskapsteoretiske, læringsteoretiske og danningsteoretiske idéer. Erfaringsbegrepet rommer både innholdsmessige og metodiske dimensjoner og utfordrer dermed skolens tenkning om hva kunnskap er, hvor kunnskap er å finne og hvordan vi skaffer oss kunnskap. Deweys erfaringsbegrep lar seg derfor ikke enkelt omsette til én didaktisk praksis, noe også Webb (1997:23f) påpeker. Dette bør imidlertid ikke være til hinder for å

gjøre forsøk på å utvikle didaktisk praksis som ivaretar disse perspektiver. Den didaktiske utfordringen en står overfor er på den ene siden å ivareta kompleksiteten i erfaringsbegrepet og på den andre siden å operasjonalisere begrepet slik at det kan bli et håndterlig begrep i didaktisk forskning og teoridanning. Jeg vil undersøke om uteskole kan ivareta bredden og dynamikken i erfaringsbegrepet hvor både individuelle og sosiokulturelle så vel som praktiske og intellektuelle dimensjoner kan spille sammen. Figuren på neste side er et forsøk på å utvikle en modell som illustrerer relasjonen mellom det dynamiske erfaringsbegrepet og skolens innhold. Jeg bruker dermed Deweys erfaringsbegrep som et danningsteoretisk begrep.

Modellen illustrerer at en forståelse av erfaringsbegrepet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en erfaringspedagogisk praksis og teori. Den hegemoniske dialogpedagogiske og antiautoritære reformpedagogikk fra 1970-tallet rendyrket den ene dimensjonen av modellen (erfaringsbegrepet) og underkjente, kritiserte, ja kanskje avviste den andre (den planmessige ordning av lærestoffet). Modellen nedenfor er et forsøk på å få fram relasjonen mellom disse dimensjonene, det *dialektiske* perspektivet, hvor den ene dimensjonen ikke kan forstås uavhengig av den andre. Ved sin vektlegging av relasjonen mellom det subjektive (erfaring) og det objektive (lærestoffet) representerer modellen en tredje tilnærming til en dialektisk dannelsesforståelse ved siden av Klafkis (1996) kategoriale danningsteori og Skjervheims (1996) danningsteori.

Modellen er altså et forsøk på å operasjonalisere Deweys erfaringspedagogiske filosofi og skape et håndterlig analytisk verktøy i min undersøkelse. Gjennom denne modellen har jeg imidlertid også gjort et forsøk på å presisere erfaringepedagogikkens sentrale elementer og lagt et teoretisk grunnlag som kan bidra til at en videre utvikling av erfaringspedagogisk praksis skal unngå å falle i den formale "laissez-faire"-pedagogiske" grøfta (Webb 1997:23f).

Aktivitetsbeskrivelser i uteskole utgjør en sentral del av det empiriske materialet i min undersøkelse. Jeg har dels egne observasjoner fra feltet (førstehåndsobservasjoner), og dels lærernes beskrivelser av undervisnings- og læringsaktiviteter og deres observasjoner av elevene som de i neste omgang har kommunisert til meg (annenhandsobservasjoner). Den samlede empirien gir muligheter til å "gå bak" aktivitetene og foreta en grundig undersøkelse av uteskole slik dette er skissert i avhandlingens problemstillinger. Aktivitetsbeskrivelsene gir kunnskaper om og på hvilke måter erfaringsbegrepet kommer til anvendelse i uteskole og hvordan elever og lærere arbeider med ulike typer lærestoff (innhold og metoder).



*Figur 6: Erfaringspedagogikkens sentrale dimensjoner.
En modell basert på Deweys erfaringspedagogiske filosofi.*

Figuren kan leses på følgende måte, som også illustrerer min analytiske bruk av modellen:

1. Individet gjør noe aktivt i forhold til sine omgivelser – det gjennomfører en aktivitet. Aktiviteten utgjør erfaringens aktive dimensjon.
2. Aktiviteten får noen konsekvenser som vender tilbake til individet. Dette utgjør erfaringens passive dimensjon.

3. Gjennom ulike grader av refleksjon tilskriver individet sammenhengen mellom handling og konsekvens(er) mening.
4. Erfaringen er en del av en kontinuerlig rekke av erfaringer i fortid og peker framover mot kommende erfaringer i framtid (prinsippet om kontinuitet).
5. Erfaringen skjer i et samspill med individets omgivelser hvor fysiske, sosiale og kulturelle forhold påvirker individets fortolkning av erfaringen. Dette representerer erfaringens sosiokulturelle dimensjoner (prinsippet om samspill).
6. Sammenhengen mellom individets erfaringer og det teoretiske lærestoffet må bevisstgjøres gjennom artikulering og begrepsdanning og en planmessig ordning av lærestoffet. Dette forutsetter læreren som tilrettelegger og døråpner og forutsetter sosial interaksjon og kommunikasjon mellom elev, lærer og medelever.

Dewey så på aktivitet som et metodisk prinsipp i sin erfaringspedagogiske filosofi. I undersøkelsen bruker jeg aktivitet som et analytisk startpunkt og jeg vil undersøke om de omtalte elementer i modellen inngår i den didaktiske praksis slik denne er beskrevet i materialet. I presentasjonen av materialet vil jeg dermed starte med aktivitetsbeskrivelser i uteskole (boksen med "Aktivitet" til venstre i figuren). Dette danner grunnlag for en diskusjon om erfaringsbegrepets dimensjoner og relasjonen til lærestoffet blir ivaretatt i uteskole. Dette tilfører diskusjonen om hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid en viktig dimensjon, ut over de danningsteoretiske perspektiver jeg har presentert i kapittel 3. Dermed gjør jeg også en distinksjon mellom Klafkis og Deweys danningssyn. Begge har et dialektisk syn på danning; og framhever relasjonen mellom elev (subjekt) og lærestoff (objekt) i dannelsesarbeidet. Men der Klafki (2001:55,83) er opptatt av å forme barn og unge til aktivt handlende mennesker som et *mål* for dannelsesarbeidet, men uten spesielt å framheve betydningen av denne handling i undervisningen, ser Dewey på erfaring både som *mål og middel* i undervisningen – og dermed som en nødvendig dimensjon i det didaktiske arbeidet, ut fra både et kunnskaps- og læringsteoretisk perspektiv. *Mitt utgangspunkt er at danning som ikke er forankret i erfaring er av en annen kategori enn danning som er forankret i erfaring.*

DEL II: VITENSKAPSTEORI OG METODE

5 FORSKNING OG TEORIDANNING OM UTESKOLE – ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

5.1 INNLEDNING

Det er ulike oppfatninger om hvordan vitenskapelig aktivitet bør gjennomføres for å frambringe mest mulig sikker kunnskap om de fenomener som blir underlagt forskning. Mot forestillingen at forskning kan skape objektiv, sikker kunnskap møter vi ulike varianter av relativisme som forfekter at all vitenskapelig kunnskap vil være konstruert, at det er et sosialt, kulturelt og politisk produkt (Alvesson og Sköldberg 1994:51). I det følgende vil jeg presentere og drøfte det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen.

Jeg har beveget meg ut i et felt som har vært lite beskrevet av forskningen. For å få kunnskaper om fenomenet har jeg derfor gått dit hvor det finnes kunnskaper, og det er i skolens praksisfelt blant lærere og elever som driver med uteskole. Målet har dels vært å få del i deres meninger og tanker om fenomenet ut fra de erfaringer de selv har høstet og dels å gjøre egne erfaringer gjennom observasjoner i feltet. Den vitenskapsteoretiske tradisjon som har vært opptatt av fortolkning av menneskelige meningsuttrykk er hermeneutikken. Derfor har jeg valgt å hente inspirasjon fra og bruke innsiktene fra denne tradisjonen som grunnlag for min undersøkelse av uteskole.

5.2 DET HERMENEUTISKE VITENSKAPSIDEAL

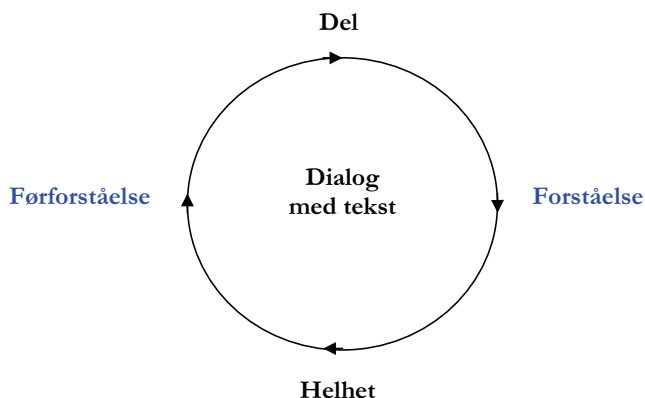
5.2.1 Fortolkning for å finne mening

Hermeneutikk omtales som læren om tolkning, og er en tilnærming i forskning og vitenskap som dreier seg om tolkning og forståelse for å finne eller oppdage en dypere mening enn den umiddelbart gitte. Dette er kjernen i det hermeneutiske vitenskapssyn. Hermeneutikken hadde sitt utgangspunkt i tolkning av tekster, men har etter hvert også fått relevans for samfunnsvitenskapene ved å omfatte meningsfulle livsytringer i vid forstand. Ricoeur (1981) har argumentert for dette ved å sette opp en analogi mellom tekster og handling ("meaningful action"). Som tekster kan objektiviseres (løsrives) fra forfatteren kan handlinger løsrives fra

aktøren, hevder han. Begge kan gis mening ut over den konkrete situasjon og begge er åpne for den som kan "lese" teksten eller handlingen (Ricoeur 1981:197). Tekstbegrepet i hermeneutikken brukes dermed metaforisk og omfatter muntlige ytringer, tekster og handlinger. Jeg bruker alle disse "tekstformer" som datagrunnlag i mitt forsøk på å gi mening til og forstå uteskole.

5.2.2 Den hermeneutiske sirkel

Et fundamentalt prinsipp i hermeneutikken finner vi i den figur som kalles den hermeneutiske sirkel som et uttrykk for en kontinuerlig prosess mot økt innsikt og forståelse (Gadamer 2003:33ff). I studiet av uteskole har jeg stått overfor en forståelsessituasjon på to plan: På den ene side en bevegelse mellom del og helhet hvor fokus er rettet mot objektet jeg skal forstå, og på den andre siden en bevegelse mellom førforståelse og forståelse hvor jeg som forsker som tolkende subjekt kommer inn. Disse to dimensjoner henger nøye sammen og inngår i en kompleks forståelsessituasjon, som kan illustreres slik:



Figur 7: Den hermeneutiske sirkel

Dimensjonene del og helhet henger sammen på den måten at den enkelte del bare kan forstås i lys av helheten, samtidig som helheten bare kan forstås ut fra delene, en såkalt objektivierende hermeneutikk (Alvesson og Sköldberg 1994:119). Ved å ha oppmerksomheten rettet mot objektet man studerer, søker man å holde fortolkeren (forskeren) utenfor erkjennelsesprosessen. Dette innebærer et syn på hermeneutikken som *metodelære* og bygger på den forestillingen at det finnes en objektiv sannhet (mening) utenfor forskeren som det er

forskningens oppgave å avdekke (Alvesson og Sköldbberg 1994:119f).³⁶ Når vi tolker meningsuttrykk på jakt etter mening, må vi imidlertid skille mellom den objektive mening, det vil si den mening den handlende aktør la i meningsuttrykket, og hva fenomenet betyr for oss og hva vi legger i det. Dette bringer oss til den andre posisjonen i forståelsen av hermeneutikken, som bringer inn det forstående subjekt (forskeren) og dennes forhold til de meningsuttrykk han eller hun søker å tolke (Alvesson og Sköldbberg 1994:131; Kjørup 1996:276). Ifølge dette syn er det ikke mulig å holde forskeren utenfor meningsdanningsprosessen (Gadamer 2004:218). Ifølge Gadamer (2003:38), møter en fenomenet en studerer med en førforståelse eller "for-dom" - ikke nødvendigvis i negativ betydning. Resultatet av forståelsesprosessen er en ny forståelse, som i neste omgang blir til en ny førforståelse når en igjen møter fenomenet osv. Nøytralitet eller objektivitet i møtet med et meningsuttrykk er derfor umulig. Løsningen på dette forskningsmessige dilemma er at en må forsøke å bli seg bevisst sin egen forståelseshorisont ved å tilegne seg det Gadamer kaller den "hermeneutisk skolerte bevissthet", blant annet gjennom aktivt å identifisere sin egen førforståelse ("for-dom"). Denne selvrefleksjon gjør det mulig å oppnå distanse i forskningen. Hermeneutikken oppfattes dermed ikke lenger som en metode, men en erkjennelsesteori som beskriver mennesket som forstående i sitt vesen. I møte med fenomenet en studerer foregår det altså en vedvarende bevegelse mellom forskerens førforståelse og den nye forståelse som kommer i tillegg til bevegelsen mellom del og helhet, i vårt tilfelle ulike meningsuttrykk i og om uteskole. For å kunne forstå et meningsuttrykk er det samtidig viktig å avdekke den kontekst de ulike meningsuttrykk man studerer (muntlige ytringer, tekster eller handlinger) er framkommet i fordi konteksten eller sammenhengen legger premisser for hvordan de kan tolkes. Forskeren må derfor plassere meningsuttrykkene i en sammenheng for å kunne lese ut den mening de måtte ha (Gilje og Grimen 1993:152).

Den hermeneutiske sirkel må ikke tolkes som en modell, men som en visuell illustrasjon av forståelsens dialektiske karakter. De to dimensjonene i den hermeneutiske sirkel framstiller en dialektisk situasjon med alternering mellom poler, en prosess som aldri tar slutt. Hermeneutikkens løsning på denne tilsynelatende motsetning, er å velge en prosessuell løsning hvor man starter på ett gitt (tilfeldig) punkt for så å bore seg suksessivt

³⁶ Denne oppfatningen av hermeneutikken ble utviklet av blant annet Dilthey (1833-1911) og var ment som human- og samfunnsvitenskapens svar på positivismen som skulle henvises til naturvitenskapene. Mens naturvitenskapene skulle forklare ved hjelp av naturlover for å finne årsakssammenhenger, skulle human- og samfunnsvitenskapene ved hjelp av den hermeneutiske metode tolke menneskelige meningsuttrykk for å finne meningssammenhenger for å forstå (Kjørup 1996:94).

dypere inn i feltet gjennom den dialektiske bevegelse mellom polene. Dermed forvandles sirkelen egentlig til en spiral som er en mer treffende metafor (Alvesson og Skoldberg 1994:116). Disse to dimensjoner må ikke forstås som kontrære oppfatninger av den hermeneutiske sirkel. Tvert imot representerer de komplementære blikk på forståelsens sirkulære dialektikk. Hermeneutikken opphever dermed dualismen mellom subjekt og objekt i forskningen, mellom det objekt man studerer og det subjekt som studerer.³⁷

Slik har min fortolkningsprosess i undersøkelsen beveget seg mellom del og helhet og førforståelse og forståelse og har ført til en gradvis dypere forståelse av fenomenet jeg studerer. Jeg har brukt flere metoder for innsamling av data, og datainnsamlingen har strukket seg over flere år. Hver datainnsamling har resultert i ny innsikt som er blitt tolket i lys av helheten og som har lagt grunnlag for en ny helhetsforståelse. Samtidig har min eksisterende forståelse av uteskole fungert som en førforståelse i møte med et nytt datagrunnlag, som igjen har brakt meg videre mot en ny forståelse av fenomenet. Forståelsen for uteskole har dermed gradvis utviklet seg i takt med bredden i det empiriske materialet. I kapittel 8, 9 og 10 bruker jeg denne forståelsen i analysen av utvalgte deler av datamaterialet.

Forståelsen har samtidig hatt dialogens form ved at jeg som forsker har vært i en vedvarende "dialog" med de meningsuttrykk jeg har søkt å forstå (Kittang 1979:51). Utfordringen har vært å finne ut hvilke uutalte spørsmål meningsuttrykket er et svar på i det Gadamer kaller "spørsmål-og-svar-logikken" (Gadamer 2004:351). Det dreier seg om en dynamikk mellom spørsmål og svar hvor den nye forståelse alltid skaper nye spørsmål. Dette gir en treffende beskrivelse av min prosess hvor hver av de tre kasus-studiene har skapt nye spørsmål jeg har fulgt opp i neste studie. Alt veves dermed sammen i en prosess som egentlig aldri tar slutt. Forståelsen som vokser fram må derfor betraktes som et "utkast" fordi vi aldri kan snakke om en endelig forståelse. Forståelsen er et øyeblikksbilde, resultatet er provisorisk. Dersom dette synet trekkes for langt ender man imidlertid i rendyrket relativisme

³⁷Oppfatningen om at forskningen ikke er frikoblet fra det subjekt (forskeren) som skaper kunnskapen om objektet for forskningen, at forskningen altså ikke er uavhengig av subjektivitet og kollektive oppfatninger er solid forankret i dagens vitenskapsteori. Ifølge denne oppfatning vil det altså ikke være mulig å oppnå sikker kunnskap om den virkelighet vi studerer. Foruten Kuhn (1962) er det særlig Hanson (1958:19) med sin tese om data som "teoriladede" og Popper med sin oppfatning om data som "teoriimpregnerte" (Popper 1975:111) som har levert avgjørende bidrag til denne forståelse av den vitenskapelige kunnskapens vesen. Popper utdyper dette med følgende lille og talende eksempel: "Even [...] statements like 'now here red' would be impregnated with theories about time, space and colour" (Popper 1975:111). Bourdieu (1993) understreker det samme synet fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv på følgende måte: "Slike data, som ein held for å vera sjølve det konkrete, er i røynda produktet av ein formidabel abstraksjon [...] fordi det som er gitt som data alltid er konstruert..." (Bourdieu 1993:207)

hvor det ikke er mulig å si noe sikkert om objektet man studerer. Ingenting gjelder som sant fordi all forståelse er subjektiv og midlertidig! Dette anser jeg som en ufruktbar posisjon. En mellomposisjon som ivaretar begge dimensjoner i den hermeneutiske sirkel anser jeg som mer fruktbar: Forskningen må kunne si *noe* om den ytre virkelighet, samtidig som man kritisk må vurdere den innvirkning forskeren og forskersamfunnets forutinntatthet har på resultatene (Alvesson og Sköldberg 1994:9, Fangen 2004:187). En slik mellomposisjon argumenterer også Kvale (1997:158) for. Konsekvensen er at kunnskapene som frambringes ikke er entydige, men er farget av de perspektiver forskeren har med seg inn i arbeidet. Forskningsresultatene må derfor vurderes i lys av de avgrensninger som er gjort og disse må være eksplisitt formulert.

5.3 ERFARINGSNÆR ELLER ERFARINGSFJERN TEORI OM UTESKOLE? OM BALANSEN MELLOM NÆRHET OG DISTANSE

I fortolkningen og analysen av materialet og i skriveprosessen har jeg hele tiden foretatt en bevegelse mellom empiri og teori som har bidratt til å gi en analytisk distanse til feltet jeg studerer. På den ene siden har jeg altså deskriptivt søkt å gjenskape det jeg har hørt, sett og lest ved hjelp av erfaringsnære begreper hvor det er aktørenes oppfatninger av sin egen virkelighet jeg har vært opptatt av å formidle (Geertz 1983:57). Det vil si at beskrivelsene er forankret i aktørenes egne erfaringer og opplevelser. På den andre siden har jeg gjennom en analytisk tilnærming til stoffet inntatt en kritisk distanse til materialet og gjennom erfaringsfjerne begreper som jeg har hentet fra teori satt aktørenes perspektiver inn i en bredere og mer allmenn sammenheng (Geertz 1983:57). Disse begrepene peker ut over den beskrivelsen deltakerne selv har av sin virkelighet og er et resultat av forskerens tolkninger og er forankret i teori. Dermed heves kunnskapene fra bare å gjelde den aktuelle kontekst (partikulær kunnskap) til å få mer allmenn gyldighet (teori). Jeg har dermed frembrakt kunnskap som overskrider den umiddelbare forståelse som oppsto i situasjonen og som dermed går ut over den beskrivelse og forståelse deltakerne selv har av sine handlinger. Det har foregått en dialektisk bevegelse mellom erfaringsbasert kunnskap og teoretisk kunnskap.

I denne undersøkelsen foregår det altså en teoridanning om uteskole på to nivåer, et substansielt og et formelt. Jeg har derfor måttet balansere mellom to ytterpunkter: mellom empirinær ”narrativisme” (utelukkende fortelling) på den ene side og ”overfortolkning” (abstrakt teoretisering) på den andre side (Repstad 1998:95). Forskjellen mellom det substansielle og formelle nivå er ikke entydig, men det dreier seg om distansen til feltet vi

studerer. Det er ikke en absolutt distinksjon, men er mer et uttrykk for relativitet (Glaser og Strauss 1967:33). Vi snakker om teorier med et lavere eller høyere abstraksjonsnivå. Det finnes ikke to slike nivåer, men uendelig mange langs en skala fra det konkrete (lavnivåteori) til det generelle (høynivåteori eller "grand theory"). Teori om uteskole på det laveste nivå, en substansiell teori, vil så å si vokse fram gjennom bearbeiding og analyse av det empiriske materialet. Teorien ligger nær aktørnivået, har lavt abstraksjonsnivå og framstår som et destillat av empirien, den er partikulær og erfaringsnær. En formell teori derimot ligger på et høyt abstraksjonsnivå, og beskrives ved hjelp av erfaringsfjerne begreper.

Bourdieu (1993) har kritisert den empirinære teori for nærsynt empirisme og for å være fastlåst i empirien, fordi den:

...ikkje gjer noko anna enn å stadfeste dei på førehand laga konstruksjonane [les préconstructions] i den alminnelege mening om eit emne [les sens common] (Bourdieu m.fl. 1993:215f)

Faren er at en kan ende opp i naiv, "common sense"-preget kunnskap. Han hevder at det ikke holder for forskeren kun å lytte til subjektet og nitidig dokumentere deres synspunkter og handlinger. Da står en i fare for å erstatte sin egen førforståelse med forståelsen og begrepene til dem en studerer. En vil dermed ikke kunne avdekke dybdestrukturer eller dypereleggende forhold i materialet. Bourdieu (1993) mener all teoribygging må ta utgangspunkt i og bygge på empiri, men den må ikke forbli der. Det er derfor viktig å etablere distanse til det felt en studerer, ved å gjøre et epistemologisk brudd med aktørnivået for å gi feltet en studerer en teoretisk forankring. Jeg har derfor utviklet egne begreper som går ut over hverdagsverdens forestillinger og begreper slik de framkom i datainnsamlingen gjennom anvendelse av ulike typer teori (jfr. Alvesson og Sköldbberg 1994:90f; Fangen 2004:190).

Dette krever at man har en kritisk distanse til feltet en studerer og til aktørene en møter. Ikke bare har jeg kritisk forholdt meg til aktørenes virkelighetsbeskrivelse og forståelse, men jeg har også kritisk undersøkt min egen førforståelse, verdier og oppfatninger eller for-dommer (Gadamer 2003:38). I fortolkningen av de mange meningsuttrykk jeg har forholdt meg til i undersøkelsen (muntlige ytringer, tekster og handlinger) har jeg derfor i tillegg til å analysere den umiddelbare betydningen også fokusert på bakenforliggende sosiale, politiske og kulturelle forhold. Jeg har altså ikke bare lett etter det åpenbare som ligger i aktørenes egne begreper, men også etter mulige ubevisste utelatelser og uuttalte antakelser. Jeg har lest "tekstene" på ulike måter ved å stille ulike spørsmål, i en form for spørsmål-svar-logikk (Gadamer 2004:351). Dette åpner for flere svaralternativer hvor man kan få ulike svar avhengig av hvilke spørsmål man stiller. Det er en del av den fortolkende prosessen å rydde

opp i dette mangfold av tolkningsmuligheter ved å ha et fokus i forskningsteksten slik at den kan framstå som en meningsbærende helhet for leseren som det blir mulig å forholde seg til. I tolkningen har jeg vekslet mellom en deduktiv og induktiv tilnærming, et samspill som kalles abduksjon i metodelitteraturen (Thagaard 2002:177; Alvesson og Sköldberg 1994:42). Det *deduktive* perspektiv ivaretas ved at jeg bruker ulike typer teori for å kaste lys over og belyse den erfaringsnære empirien slik det framstår i de tre kasus-studiene. Jeg går altså fra det generelle til det konkrete, slik jeg for eksempel har gjort når jeg har brukt Klafkis forståelse av dannelsesbegrepet som grunnlag for å ordne lærernes oppfatninger om uteskole i hovedkategorier. Tilsvarende har Deweys erfaringspedagogiske filosofi gitt meg et analytisk verktøy for å kunne avdekke sentrale kjennetegn eller karakteristika ved uteskole med utgangspunkt i lærernes hverdagsbeskrivelser av den didaktiske praksis.

Samtidig har det altså skjedd en *induksjon* fordi denne fortolkningsprosessen har gitt grunnlag for å gi empirien mer allmenn gyldighet – jeg går da fra det spesielle til det generelle. Anvendelsen av blant annet Klafkis og Deweys teorier har så å si gitt empirien et løft, og lagt grunnlag for teori som pretenderer å si noe mer allment om uteskole som peker ut over den kontekst empirien ble hentet fra. Denne doble tilnærming innebærer altså at lavnivåteori eller aktørnær teori om uteskole som er forankret i aktørenes forståelse, er videreutviklet i møte med teori på et høyere abstraksjonsnivå, med sikte på å gi den nye teori om uteskole mer allmenn gyldighet. Teorien tillegges en generaliserende intensjon (Bourdieu m.fl. 1993:216), slik også Yin (2001:38) og Henderson (1991:132) påpeker. Anvendelsen av teori har altså resultert i at aktørenes og min egen commonsensiske førforståelse eller ”for-dom” (Gadamer 2003:38) er blitt erstattet av en ny og mer allmenn teoribasert forståelse av uteskole. Min egen forståelseshorison er dermed utvidet i møte med teori som har hjulpet meg til å se empirien på nye måter. Dette er den hermeneutiske fortolkningsprosess, og beskriver den bevegelse mellom del - helhet og førforståelse - forståelse som jeg har vært igjennom i hele forskningsprosessen. Det har foregått en runddans mellom empiri og teori som har gitt ny innsikt og brakt meg videre mot en mer allmenn forståelse av uteskole (Wadel 1991:129).

5.4 TILNÆRMING TIL FELTET

Den hermeneutiske sirkels to dimensjoner har lagt det vitenskapsteoretiske grunnlaget for min tilnærming til feltet jeg studerer. Jeg har forholdt meg til et objekt gjennom en vedvarende velselvirkning mellom kunnskapsmessige deler og helhet samtidig som jeg ved å veksle

mellom nærhet og distanse i møte med objektet har søkt å utvide min egen forståelseshorisont. Den kunnskap om uteskole som undersøkelsen frambringer er altså en konstruksjon som har oppstått i møte med det felte jeg har studert. Kunnskapen er konstruert i en historisk, kulturell og sosial kontekst i samsvar med Kvaales (1997:20) *reisemetafor*. Jeg har samtidig unngått den ustrukturerede "turist"-fellen som Silverman (2001:8) advarer mot. "Reisen" har tvert imot vært målrettet og basert på systematisk innhenting og bearbeiding av data, samtidig som prosjektet er blitt til underveis. Virkeligheten jeg har studert er altså ikke, slik den naive realismen hevder, entydig og i overensstemmelse med slik vi oppfatter den. På den annen side finnes det også en objektiv og observatøruavhengig ytre virkelighet "der ute" som konstruksjonene er avhengige av og bygger på. Forskningen bør derfor kunne si noe om det fenomen vi studerer, samtidig som vi kritisk må vurdere den innvirkning forskeren og forskersamfunnets forutinntatthet har på resultatene (Thagaard 2002:21). Dette representerer en viktig erkjennelse som innebærer et nøkternt syn på forskningen; man anerkjenner dens betydning og muligheter, men innser samtidig dens begrensninger. Det representerer en effektiv vaksine mot enhver form for "scientisme", forstått som en blind, ukritisk og naiv tro på vitenskapen.

Samtidig er min empirisk baserte beskrivelse av uteskole begrenset til de enkeltfaktorer jeg som forsker har oppfattet som de vesentlige med utgangspunkt i de forskningsspørsmål jeg har stilt (Silverman 2001:2). Resultatet er at jeg dermed har mistet andre og kanskje like betydningsfulle og virksomme faktorer av syne. Dette oppfatter jeg imidlertid ikke som et problem. Snarere tvert imot. Ethvert forsøk i empirisk forskning på å gjengi virkeligheten med en form for "fotografisk" nøyaktighet ville være umulig og ville føre til at man druknet i en u håndterlig informasjonsflom. Det faktum at man ikke vet alt, men selv må bestemme hva man skal undersøke, innebærer en form for forenkling av den didaktiske virkelighet. Den kunnskap jeg presenterer i denne undersøkelsen gjengir dermed ikke "hele uteskole-virkeligheten", men utvalgte aspekter av denne virkelighet som jeg mener er egnet til å skape overblikk og som kan gi ny kunnskap som kanskje også kan komme til nytte i praksis. Samtidig er det også å håpe at funnene kan gi impulser til videre forskning om uteskole.

6 METODE

I dette kapittel vil jeg drøfte de metodiske spørsmål undersøkelsen reiser i lys av målene og problemstillingene og det teoretiske grunnlaget jeg har lagt til grunn. Jeg vil:

- presentere og begrunne mitt valg av kvalitative metoder som hovedtilnærming.
- gi en omtale av de tre kasus-studiene som undersøkelsen bygger på.
- presentere og begrunne valg av de metoder jeg har brukt i undersøkelsen og drøfte sentrale metodiske spørsmål som gjelder anvendelsen av metodene. Jeg vil også redegjøre for hvordan jeg har gjennomført analysen av det empiriske materialet.
- drøfte de troverdighets- eller validitetsproblemer undersøkelsen reiser og hvordan disse er søkt løst.
- redegjøre for de etiske overveielser jeg har gjort underveis i prosessen.

6.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING: OM Å SØKE OG Å SKAPE MENING

Undersøkelsen bygger på fortolkning og analyse av et empirisk materiale framkommet ved bruk av ulike kvalitative metoder. Kvalitativ forskning er opptatt av å få kunnskaper om ulike sosiale fenomeners vesen og kjennetegn ved å avdekke fenomeners innhold, betydning og mening og uttrykke disse språklig (Dey 1993:10). Bakgrunnen for mitt valg av kvalitative metoder er altså at uteskole i liten grad har vært beskrevet i forskningslitteraturen og dermed ikke var gitt et innhold og tillagt en mening jeg kunne ta utgangspunkt i.

Forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er ikke så skarp som mange later til å mene fordi forholdet mellom mening og tall er flytende. Det er ikke motsetninger, slik Dey påpeker "... meanings cannot be ignored when we are dealing with numbers, and numbers cannot be ignored when we are dealing with meanings" (Dey 1993:28). I kvalitative studier hvor man forholder seg til menneskelige meningsuttrykk er det ikke likegyldig om et synspunkt forekommer sjeldent eller om det deles av alle eller de fleste. Denne type kvantitet kan beskrives dels kvalitativt gjennom uttrykk som alle, de fleste, noen, ingen etc. og dels kvantitativt gjennom tall (antall, prosentandeler etc.) (Johannessen m.fl. 2004:313). Malterud hevder tilsvarende synspunkter:

Selv om vi i den kvalitative analysen ikke legger vekt på tall og omfang, vil det være forskjell på kunnskap som har røtter inn i store deler av materialet, og kunnskap som i hovedsak stammer fra enkeltindivider. (Malterud 1996:102f)

I presentasjonen av empirien legger jeg derfor vekt på å klargjøre funnenes kvantitative forankring gjennom formuleringer som alle, mange, noen, få, ingen etc.

Bourdieu (1993) har advart mot ”skoleretninger” som formes omkring *en* teknikk for innsamling av data eller for analyse. Samtidig understreker han at ikke alle metoder er like egnede og han framhever derfor betydningen av metodisk bevissthet:

Naturligvis har den ekstreme fridommen eg her forkynner, og som eg meiner gir god meining, eit motstykke i ei ekstrem aktsemd overfor vilkåra for bruken av teknikkane, for kor høvelege dei er i forhold til det aktuelle problemet, og overfor vilkåra for at dei kan gjennomførast. (Bourdieu 1993:208)

Dette har vært en nyttig rettesnor i denne undersøkelsen. Valg av metoder er altså et spørsmål om både rasjonalitet og kreativitet i forhold til hva man ønsker å oppnå og om å kombinere ulike innfallsvinkler, slik jeg har gjort i denne undersøkelsen.

Olsen (2002) påpeker, med referanse til dansk kvalitativ forskning, at forskningen mer synes å være basert på common sense enn på ”gjennomsiktige” metodologiske refleksjoner. Valgene synes heller ikke å være begrunnet i metodelitteraturens anbefalinger om kvalitative forskningsprosesser og for sikring av analysens kvalitet (Olsen 2002:15). Når forskeren ikke viser kortene får det som konsekvens at undersøkelsene ikke i tilstrekkelig grad blir etterprøvbare. Et hovedproblem er altså mangel på analytisk gjennomsiktighet samt hvilke kriterier som er lagt til grunn for å sikre troverdigheten. Min ambisjon i den følgende presentasjon av de metoder jeg har brukt og i drøftingen av de metodologiske spørsmål undersøkelsen reiser er å skape denne ”gjennomsiktighet” i undersøkelsen. Denne metodologiske bevissthet har ikke vært like høy i alle faser av undersøkelsen, men i den følgende gjennomgangen vil jeg åpent legge fram hvordan data er samlet inn og analysert og på det grunnlag diskutere materialets troverdighet *retrospektivt*. Presentasjonen er omfattende og til dels detaljert, men det har jeg ansett som nødvendig nettopp for ”å vise kortene”.

6.2 UNDERSØKELSENS TRE KASUS-STUDIER

6.2.1 Innbyrdes sammenheng mellom studiene

Undersøkelsen bygger på tre kasus-studier som jeg gjennomførte i perioden 1995-2003: Søbakken-studien, ”Det tredje klasserom” og Lutvann-studien.

Søbakken-studien

Sudien ligger innenfor kategorien klasseromsforskning (Klette 1998:15) i den forstand at den dreier seg om forskning på og mot praksis, i dette tilfellet en bestemt type praksis (uteskole)

som foregår i et metaforisk klasserom, det vil si en ytre fysisk og sosial virkelighet, hovedsakelig i skolens nærmiljø. Jeg ønsket å undersøke hva uteskole innebar i praksis og hva elever og lærere gjorde når de hadde uteskole. Jeg valgte derfor å oppsøke skolehverdagen og være sammen med lærere og elever for å kunne gjennomføre det Silverman (2001:32) beskriver som "... observation of behaviour in everyday situations". Jeg valgte et eksplorativt eller utforskende design fordi jeg nærmet meg en virkelighet som i liten grad var beskrevet i forskningslitteraturen.

Klassens lærer var faglig og pedagogisk ansvarlig for opplegget. Jeg var en samtalepartner som skulle ta del i klassens utedager og bidra med tanker og synspunkter underveis som ledd i planlegging og evaluering. Jeg skulle imidlertid først og fremst observere, og i minst mulig grad gripe aktivt inn i arbeidet. Jeg valgte en sosialantropologisk eller etnografisk tilnærming med deltakende observasjon som metode (Silverman 2001:45). Dette ga også mange muligheter til å gjennomføre samtaler med lærere og elever, i form av ustrukturerte intervjuer. Jeg fikk også tilgang til elevenes arbeidsbøker med tekster de hadde skrevet etter hver utedag gjennom tredje klasse og jeg fikk dermed muligheten til å nærme meg feltet gjennom tekstanalyse. Lærers skrftlige halvårsplaner ga meg oversikt over innhold og valg av læringsarena for hver utedag gjennom to skoleår. Jeg brukte altså fire metoder for å få kunnskap om feltet jeg studerte; etnografisk metode, intervju, analyse av elevtekster og dokumentanalyse. Metodene blir nærmere beskrevet i kapittel 6.3.

"Det tredje klasserom"

"Det tredje klasserom"³⁸ var et kommunalt utviklingsprosjekt i Elverum kommune hvor målet var å høste erfaringer med uteskole gjennom å legge forholdene til rette for bedre kontakt mellom skole og lokalsamfunn. Ti lærere fra seks grunnskoler deltok i utviklingsarbeidet som strakk seg gjennom skoleåret 1997-98, samtidig med innføringen av L97. Den kommunale ambisjon var å få flere lærere til å fatte interesse for uteskole som arbeidsmåte i skolen.

Jeg skulle ikke tre inn i den enkelte lærers skolehverdag som i Søbakken-studien, men innta en mer distansert rolle. Jeg deltok i faglige diskusjoner i en prosjektgruppe som ble opprettet hvor de deltakende lærere og kommunens FoU-leder deltok. Her bidro jeg med

³⁸ Elverum kommune innførte midt på 1990-tallet betegnelsene "det første klasserom", "det andre klasserom" og "det tredje klasserom" som samlede uttrykk for skolens ulike læringsarenaer. "Det første klasserom" ble brukt som uttrykk for det tradisjonelle klasserommet, innendørs. "Det andre klasserom" var skolens utearealer, det vil si skolegården og tiliggende uteområder (fotballbaner, plenområder, skogholt etc.). Man innså også at skolen også er del av et større nærmiljø og lokalsamfunn. Det var dette som var "Det tredje klasserom".

innlegg og synspunkter i diskusjonen. Den enkelte lærer og skole var imidlertid selv ansvarlig for undervisningsopplegget i prosjektet. Det ble ikke gjort noe forsøk på å utvikle uteskolekonseptet ut fra en felles mal. Lærerne ble dermed ikke styrt i bestemte retninger, ei heller når det gjaldt måten å dokumentere arbeidet på. Målet var ikke å prøve ut en bestemt modell for uteskole, men å dokumentere mangfoldet, å synliggjøre hvor ulikt uteskole kan praktiseres i skolen. Erfaringene skulle presenteres i en sluttrapport som skulle vise hvordan uteskole kan gjennomføres ut fra ulike lokale forutsetninger, og spres til kommunens skoler. Arbeidet ble løpende evaluert og diskutert på prosjektmøtene.

Jeg gjennomførte 1-2 feltobservasjoner i hver klasse som deltok i prosjektet. Mot slutten av studien gjennomførte jeg dybdeintervju av samtlige lærere og jeg fikk tilgang til lærernes undervisningsplaner for skoleåret. Jeg brukte altså følgende metoder i studien: Observasjon, intervju og dokumentanalyse (jfr. kapittel 6.3). I tillegg gjennomførte 17 allmennlærerstudenter et eget prosjektarbeid som ledd i studiene ved Høgskolen i Hedmark. Dette materialet er ikke benyttet i undersøkelsen.

Lutvann-studien

Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” ga innblikk i de muligheter og begrensninger uteskole representerte. Men studiene skapte også nye spørsmål, blant annet om hvordan en kunne arbeide med skolens faglige innhold i uteskole. Jeg ønsket derfor å finne ut om det fantes en skole som hadde jobbet systematisk og målrettet med uteskole og som dermed hadde høstet erfaringer på dette området. Jeg var på leting etter ”det gode eksemplet”.

Via presseoppslag var jeg blitt oppmerksom på Lutvann skole i Oslo, en skole med 300 elever, hvorav rundt 70 % var minoritetsspråklige, som profilerte seg gjennom en målrettet satsing på uteskole. Våren 2000 tok jeg derfor kontakt med skolens rektor med sikte på et samarbeid for å dokumentere den samlede kompetansen i uteskole blant lærerne i dette skolemiljøet. Etter et møte med rektor og skolens koordinator for uteskole mente jeg at jeg hadde funnet ”det gode eksemplet” som jeg hadde vært på leting etter. Målet var å kartlegge den didaktiske tenkning og praksis som hadde utviklet seg på skolen siden uteskole ble innført i 1995, blant annet for å kartlegge hvordan det skolefaglige innhold ble ivaretatt i uteskole.

Elever og lærere er ute en dag i uken. Dette innebærer at 20 % av undervisningstiden brukes i uteskole. Dette har fått konsekvenser for skolens samlede ressursbruk. Rundt 20 % av lærernes planleggingstid og 20 % av budsjettmidlene satt av til utstyr brukes på uteskole. Dette er viktige organisasjonsmessige grep som gjør at uteskole blir behandlet på lik linje med andre oppgaver på skolen. Den store andelen minoritetsspråklige elever reiser flere

interessante spørsmål som kunne være belyst i undersøkelsen. Jeg har likevel valgt å ikke fokusere særskilt på dette fordi det faller utenfor rammene av undersøkelsen og fordi det i liten grad ble problematisert av lærerne.

Jeg brukte flere metoder i undersøkelsen. Jeg intervjuet alle 27 lærere som var involvert i uteskole. Det ble gjennomført en rekke seminarer med bruk av fokusgruppe hvor lærerne reflekterte over og diskuterte sine erfaringer med uteskole. Jeg gjennomførte dokumentanalyse av temaplaner og årsplaner for alle klassene for skoleåret 2000-2001. Lærerne skrev logg etter hver uteskoledag skoleåret 2001-2002, og våren 2002 skrev de livshistoriske brev hvor de med utgangspunkt i eget liv redegjorde for bakgrunnen for sin interesse for uteskole. Til slutt gjennomførte jeg to observasjonsdager for å få et selvstendig møte med den skolevirkelighet lærerne hadde gitt meg kunnskaper om (jfr. kapittel 6.3).

6.2.2 Om utvalgskriteriene

”Tilgang til feltet” som utvalgskriterium

Tanken om å velge kasus i kvalitativ forskning ut fra et representativitets-prinsipp med sikte på statistisk generalisering er et ideelt, men sjelden realiserbart ideal. I stedet vil de kasus man studerer være valgt ut fra andre kriterier (Silverman 2001:248). Slik også i min undersøkelse.

Søbakken-studien ble valgt fordi jeg ble invitert inn i et samarbeid av min sønns lærer. Jeg fikk rett og slett tilgang til feltet (”simply because it allows access”), som Silverman (2001:249) uttrykker det, mens Henderson (1991:133) snakker om lett tilgjengelige kasus (”convenient cases”). Caset ga meg altså muligheter til å studere et fenomen som ikke var omtalt i faglitteraturen. Metoden ble den etnografiske, med nærkontakt med én ”vanlig” lærer, én ”vanlig” klasse med 27 ”vanlige” gutter og jenter, på en ”vanlig” fulldelt skole i en ”vanlig”, middels stor norsk by i innlands-Norge. Jeg har intet grunnlag, bortsett fra disse allmenne betraktninger, for å si noe om casets representativitet. Det er heller ingenting ved caset som tilsier at det er noe spesialtilfelle ut over det faktum at jeg forholdt meg til en lærer som ønsket å vinne erfaringer med en ny arbeidsmåte i skolen. Slik sett framstår læreren som eksperimenterende og innovativ, men heller ikke det er vel spesielt uvanlig blant norske lærere? Caset ga ny og viktig kunnskap om uteskole. Studien reiste samtidig mange nye spørsmål, og behovet for nye studier meldte seg.

”*Det tredje klasserom*” var også et kasus jeg ”fikk tilgang til” ved at jeg ble invitert inn i et kommunalt utviklingsprosjekt med bakgrunn i mine erfaringer fra *Søbakken-studien*. Jeg fikk dermed muligheten til å gå inn i feltet på nytt og med en annen innfallsvinkel.

”Det strategiske kasus” som utvalgskriterium

Lutvann skole ble bedømt som et kritisk kasus som ble valgt i kraft av å være ”det gode eksempel”. Det kritiske kasus er et eksempel på et strategisk kasus som blir valgt fordi det har strategisk betydning eller et formål i forhold til en overordnet problemstilling eller teori (Flyvbjerg 1991:149, Yin 2003:40). Henderson (1991:133) bruker uttrykket ”purposive sampling” om denne utvalgstilnærmingen. Det kritiske kasus har egenskaper som gjør at en kan trekke logiske slutninger av typen ”Hvis det (ikke) gjelder for denne kasus, så gjelder det for alle (ikke for noen) kasus” (Flyvbjerg 1991:150). Det finnes imidlertid ingen universelle metodologiske prinsipper som på forhånd sikrer at man ender opp med et kritisk kasus. Det krever ”... både nese, erfaring og kreativitet at identifisere kritiske cases” (Flyvbjerg 1991:151). At jeg valgte Lutvann skole som kasus var et resultat av en grundig vurdering av skolen og at jeg mente jeg her hadde det kasus jeg hadde vært på leting etter ut fra følgende kriterier:

- Uteskole var et definert satsingsområde på skolen i henhold til skolens virksomhetsplan, og skolen profilerte seg aktivt utad i pressen og i Oslo-skolen gjennom denne satsingen. Satsingen på uteskole var derfor målrettet og systematisk.
- Alle lærere og elever på skolen (1. – 7. klassetrinn) gjennomførte uteskole en dag i uken.
- Skolen hadde erfaring med uteskole siden 1995.

Her var det mye erfaring med uteskole samlet på ett sted. I den grad det altså fantes en skole som hadde utviklet en ”kvalifisert” praksis på dette området mente jeg forholdene lå godt til rette for dette nettopp på Lutvann skole. Her kunne jeg studere hva uteskole kunne utvikles til å bli når en hel skole og et helt kollegium satser på det og når forholdene blir lagt til rette for det av skolens ledelse og skoleeier. Samtidig ville jeg kunne avdekke hvilke begrensninger uteskole hadde. Mitt utgangspunkt for valg av Lutvann skole som kasus var altså basert på et ønske om å studere de muligheter og begrensninger uteskole representerer i et didaktisk perspektiv, særlig med tanke på hvordan uteskole kan knyttes til skolens innhold.

6.3 METODER SOM ER BRUKT I UNDERSØKELSEN

Følgende metoder har vært brukt i undersøkelsen:

Metode	Kasus-studie		
	Søbakken-studien	Det tredje klasserom	Lutvann-studien
Observasjon	X	X	X
Elevtekst-analyse	X		
Intervju	X	X	X
Fokusgrupper			X
Dokumentanalyse	X	X	X
Livshistoriske brev			X
Lærerlogg			X

I det følgende vil jeg gi en nærmere beskrivelse av de ulike metodene, deres teoretiske grunnlag, hvordan de har vært brukt og hvordan dataene har blitt analysert.

6.3.1 Etnografisk metode

Utgangspunkt og tilnærming til feltet

Inngangen til feltet fant jeg i den sosialantropologiske eller etnografiske tilnærmingen. Skillet mellom etnografi og antropologi kan være uklar, men Madsen (2003:9) mener etnografi er antropologiens metode. Etnografi kan defineres som "... kunsten og vitenskapen å beskrive en gruppe eller en kultur. Beskrivelsen kan være av en liten stamme i et eksotisk land eller et klasserom..." (Fetterman 1998:1). Etnografi innebærer altså at man gjennom observasjon får nærkontakt med det studerende samfunns eller gruppes hverdagsliv ved å oppholde seg i feltet over en lengre tidsperiode (Alvesson og Skiöldberg 1994:109). I Søbakken-studien tilbrakte jeg en dag i uken gjennom et helt skoleår, ialt 35 dager, sammen med klassen, tilstrekkelig til å få nærkontakt med feltet jeg studerte og et grundig innblikk i skolehverdagen. Jeg anser dette for å ligge innenfor det som ansees som et minstekrav for et sosialantropologisk feltarbeid (Repstad 1998:55). Den uformelle samværsformen som preget uteaktivitetene tror jeg var en viktig årsak til at jeg raskt fikk god kontakt med elever og lærer og ble kjent med deres ulike sider, med samværsformer og med de sosiale samhandlingsmønstre i gruppen.

Observasjon var dermed en naturlig strategi fordi jeg skulle studere undervisnings- og læringsaktiviteter, eller atferds- og prosessdata, i læringsarenaer utenfor skolen. Jeg skulle med andre ord undersøke det Silverman (2001:32) omtaler som "... observation of behaviour

in everyday situations”. På denne måten fikk jeg direkte tilgang til det autentiske sosiale samspillet mellom aktørene der det skjer og når det skjer (Repstad 1998:26).

Førforståelse og operasjonalisering

Min undersøkelse startet med Søbakken-studien. I feltboka jeg benyttet i arbeidet noterte jeg følgende før prosjektet startet:

Studien tar utgangspunkt i intensjonen i L97 om å skape en mer helhetlig og meningsfull skolehverdag for barna. Vi ønsker å gi elevene opplevelser i nærmiljøet som den øvrige undervisningen kan bygge på ved å integrere førstehåndserfaringer med skolefagene. Det skal også være rom for barnas spontanitet, kreativitet og behov for å leke, slik L97 åpner for. (Kilde: Egne feltnotater)³⁹

Jeg valgte en eksplorerende tilnærming fordi jeg ønsket å møte denne virkeligheten med et åpent sinn, med åpne sanser og med en bred teoretisk innfallsvinkel, basert på en nysgjerrighet om hva fenomenet jeg studerte egentlig representerte. Notatet ovenfor viser at jeg hadde et normativt utgangspunkt: Studien var basert på et ønske om å bidra til utvikling av ”den gode skole” ved å undersøke didaktiske alternativ til klasseromsundervisningen for så i neste omgang å formidle resultatene som forskningen ville resultere i. Selv om jeg hadde et teoretisk og normativt utgangspunkt for studien, var det likevel mange sider ved arbeidet som var åpent og uavklart. Jeg hadde for eksempel på dette tidspunkt ingen tanker om å se studien i lys av didaktisk teori, Klafkis danningsteorier og Deweys erfaringspedagogiske filosofi. Sitatet ovenfor indikerer likevel at arbeidet hadde en retning som pekte tydelig mot didaktikk, danning og erfaring som teoretiske rammer for det videre arbeidet. Fetterman understreker også betydningen av teori som veiviser i all forskning (Fettermann 1998:5).

Jeg ønsket å beskrive skolehverdagen så nøyaktig som mulig, vel vitende om at jeg var farget av min egen førforståelse (Gadamer 2004). Den eksplorative tilnærming til feltet innebar at jeg ønsket å observere ”alt” (Madsen 2003:60). Målet var å observere så mange situasjoner og så mange elever som mulig. Sett med ettertidens kritiske blikk framstår dette som vel ambisiøst, og mangelen på en klar operasjonalisering av observasjonene i startfasen må sees som et uttrykk for at jeg muligens har undervurdert det faktum at det antropologiske-sosiale univers representerer en kompleks og sammensatt virkelighet. Muligheten for å fange denne virkelighet med en form for fotografisk nøyaktighet er sterkt begrenset, blant annet av

³⁹ Prosjektet startet altså to år før innføringen av L97, men på det tidspunkt studien ble gjennomført forelå ”Generell del” i L97 (innført med virkning fra september 1993).

mine egne sanser. Etter hvert som arbeidet skred fram begynte likevel noen perspektiver å utkrystallisere seg som ga føringer for mine videre observasjoner. Jeg utdyper dette nedenfor.

Observatørrollen

Søbakken-studien: I samråd med læreren valgte jeg rollen som deltakende observatør (Silverman 2001:45), eller mer presist: delvis deltakende observatør (Fangen 2004:103) fordi jeg ville studere skolehverdagen slik den fortonet seg når de hadde uteskole og ikke ”vanlig” skole inne. Jeg oppholdt meg altså ikke i miljøet hele tiden, men kun de dagene de hadde uteskole; en dag i uken gjennom hele skoleåret. Metoden innebærer at jeg gikk inn i klassen som deltaker, ikke bare som forsker, men også som menneske. Jeg deltok altså som subjekt i samhandling og samtale med lærer og elever, og engasjerte meg i menneskene jeg studerte og i det som ble sagt og gjort. Jeg anså det som viktig å delta aktivt for at ikke lærerne og elevene skulle bli stresset av min tilstedeværelse og føle seg observert eller ”objektivert”. Jeg deltok derfor på alle 35 utedager, fra skolestart kl. 8.30 og ut skoledagen. Selv om jeg altså gikk ut og inn av miljøet og ikke var ”en av dem”, gled jeg likevel naturlig inn i den sosiale sammenhengen og ble raskt en del av klassemiljøet, tok del i aktivitetene på en naturlig måte og var på fornavn med alle elevene som også tiltalte meg med fornavn fra første dag. På den måten mener jeg, slik også metodeteorien foreskriver, at jeg ikke har påvirket situasjonen og at jeg dermed har fått troverdige data (Fangen 2004:30).

Intensjonen var å framstå som en ”deltaker” som bare var der som en naturlig del av miljøet under uteskoledagene. I ettertid har jeg sett at jeg inntok ulike roller under observasjonen. Enkelte ganger inntok jeg en slags assistent- eller lærerrolle hvor jeg tok noen initiativ, mens jeg andre ganger gikk inn i en elevrolle hvor jeg prøvde å gjennomføre aktivitetene slik som elevene gjorde det. Jeg var samtidig opptatt av ikke å miste distanse og analytisk evne ved å gå helt opp i gruppen (”go native”). Jeg inntok derfor også observatørens rolle, og observerte hva elever og lærere gjorde og interaksjonen dem imellom i de mange aktivitetene som foregikk. Jeg deltok dessuten på foreldremøter hvor jeg informerte om status for arbeidet og inntok da en mer analytisk og formidlende posisjon i forhold til prosjektet selv om jeg også var ”på innsiden” som deltaker. Jeg har altså foretatt det (Wadel 1991:58) kaller en pendling mellom roller. Disse ”intuitive” rollebyttene falt naturlig i den aktuelle kontekst og forstyrret ikke min rolle som deltakende observatør. Jeg opplevde at initiativene snarere underbygget deltaker- og observatørperspektivet. Det bidro til at jeg lettere kunne identifisere meg både med lærer og elever samtidig som jeg kunne ha analytisk distanse til det som

foregikk. Alt i alt har denne rollependlingen gitt meg ulike perspektiver og innganger til feltet jeg studerer.

Undervisningen forløp uten at barna syntes å være preget av mitt nærvær. Det er ingen ting som tilsa at elevene oppførte seg annerledes enn de ville gjort uten min tilstedeværelse. I den grad det har vært en forskningseffekt kan den ha vært knyttet til lærerens atferd, ved at hun kanskje var bedre forberedt og mer skjerpet i undervisningen enn hun ville vært uten en forsker tilstede. Jeg tror imidlertid ikke mitt nærvær i nevneverdig grad har påvirket min forståelse av hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i arbeidet med skolens innhold.

”Det tredje klasserom”: Jeg inntok samme posisjon under observasjonene som jeg har beskrevet ovenfor i Søbakken-studien. Jeg oppholdt meg imidlertid ikke i skolemiljøet, og gjennomførte kun 1-2 observasjoner ved hver skole av elever og lærere mens de hadde uteskole. Jeg registrerte hva elever og lærere gjorde. Selv om observasjonene hadde begrenset omfang, dannet de likevel et nyttig bakteppe for forståelsen av helheten i studien.

Lutvann-studien: Jeg gjennomførte to observasjonsdager i uteskole med elevene, for å få et glimt inn i den skolevirkelighet jeg på ulike måter møtte gjennom lærerne. Observasjonene var ”bredspektret”, og jeg var opptatt av å beskrive hva elever og lærere gjorde. Jeg hadde likevel et særlig fokus på hvilket innhold elevene arbeidet med og interaksjonen mellom elever og lærere i dette dannelsesarbeidet. Selv om observasjonsmaterialet er beskjedent, har det likevel gitt verdifulle data.

Registrering av feltdata

Strategien jeg brukte for å kunne ta vare på den flom av observasjoner og informasjon som jeg ble utsatt for som observatør var tredelt: I noen grad noterte jeg ned hendelser eller tanker underveis i en feltbok. Hovedmengden av feltnotater ble imidlertid skrevet i feltboka etter skoledagens slutt (Repstad 1998:51). Jeg beskrev hva som hadde skjedd; aktiviteter, spesielle hendelser og hva elever og lærere sa og gjorde, sosial interaksjon, hvem som var aktive, passive osv. Notatene består dels av detaljerte beskrivelser av enkeltsituasjoner, noen ganger også med sitater av hva som ble sagt som en form for detaljerte øyeblikksbilder, og dels av mer oversiktlige beskrivelser av større hendelsesforløp. Jeg hadde fokus på å notere ned det deltakerne faktisk gjorde og sa og notatene representerer det jeg vil kalle råe og ubearbeidede nedtegnelser med minst mulig vurderinger (Silverman 2001:47). Hva de tenkte og følte overlot jeg til intervjuet som metode å fange opp. Etter hvert begynte jeg også å foreta mer grundige notater på min Pc. Jeg tok utgangspunkt i feltboka og noterte mine tanker og refleksjoner. Samtidig supplerte jeg med historier og hendelser fra hukommelsen som jeg ikke

hadde heftet meg ved under observasjonen og som derfor ikke var utfyllende notert i feltboka. Deler av analysearbeidet foregikk dermed samtidig med at jeg samlet inn data, noe som er et typisk kjennetegn ved deltakende observasjon (Silverman 2001:45).

Analyse og utskriving

Feltnotatene fra Søbakken-studien ble gjenstand for grundig fortolkning og analyse. Den systematiske gjennomgangen og analysen av materialet ble gjort etter at feltarbeidet var avsluttet. Men som jeg har påpekt ovenfor, utkrystalliserte noen kategorier seg gradvis under observasjonene, slik at noen perspektiver var på plass før den avsluttende analysen av feltnotatene startet. Hovedmetoden besto i meningskategorisering, hvor meningsinnholdet ble organisert i kategorier ved hjelp av kodeord (Kvale 1997:129). Jeg ordnet innholdet i hovedkategorier og underkategorier som fanget opp de sentrale dimensjoner ved uteskole slik det trådte fram av notatene. Disse kategoriene fungerte som et begrepsmessig ”nett” som jeg ”fanget” materialet i. På denne måten ble hovedinnholdet i feltnotatene systematisert. Med hovedkategoriene og underkategoriene på plass ble det mulig å organisere og sortere det samlede feltmaterialet og gjennomføre selve beskrivelsen av fenomenet uteskole. I utskrivningsprosessen dukket stadig nye detaljer, mønstre og sammenhenger opp fra hukommelsen som ikke var omtalt i feltnotatene, men som jeg ble minnet på i skriveprosessen og i møte med teori og annen empiri som jeg leste underveis. Dette bidro til at jeg kunne utdype og supplere det bildet av uteskole jeg hadde i feltnotatene.

Jeg har ikke brukt noen stringent metodikk i analysen av feltnotatene ut over kodingen av teksten. Jeg har heller ikke benyttet dataprogrammer i behandlingen av feltnotatene. Analysen er basert på min egen evne til å sammenfatte de mange inntrykk jeg fikk gjennom observasjonene, skille klinten fra hveten, og finne mønstre og se sammenhenger i mangfoldet. Aubert (1985:198) argumenterer for en slik tilnærming, og hevder at denne evnen bygger på skolering og oppøvelse til å kunne ”se” det som skjer. Denne evnen har sin forankring i mitt faglige og analytiske skjønn som jeg etter beste evne har søkt å utvikle og ta i bruk i analysearbeidet. Det har likevel vært vanskelig i ettertid å vise i detalj hvordan jeg har gått fram i dette analysearbeidet, fordi arbeidet har pågått over flere år. Fortolkningen av mitt skriftlige materiale og mine erindringer fra felten er stadig blitt utviklet i møte med annen empiri og ulike typer teori (didaktisk teori, danningsteori og erfaringspedagogisk teori).

I arbeidet med avhandlingen har jeg gjennomgått feltmaterialet på nytt. I analysen har jeg ikke bare vært opptatt av å få med det jeg oppfattet som det vanlige og typiske, både når det gjaldt aktiviteter, handlingsmønstre, hendelser og kommentarer fra elever og lærere. Jeg

ønsket også å merke meg det spesielle; hendelser, situasjoner og kommentarer som framstår som uvanlig og utypisk, og kanskje også motsetningsfylt og paradoksalt, basert på en observasjonsstrategi som Madsen kaller *flat* observasjon (Madsen 2003:60). Det forventede og typiske representerer det ”flate landskap”, mens alle ”forhøyningene og humpene” representerer det uventede, utypiske og spesielle, det som avviker fra forskerens forventninger om hva som er normen. På denne måten har jeg oppdaget enkelte nye sider ved materialet som har bidratt til å gi meg et mer nyansert bilde av uteskole. Som for eksempel episoden med Lutvann-elevene som diskuterer alderen på rumpetrollene i akvariet i klasserommet samtidig som de forholder seg til læreboka som belyser samme emne. Episoden er beskrevet og diskutert blant annet i kapittel 9.

6.3.2 Elevtekster

Elevene ved Søbakken skole hadde arbeidsbøker som de brukte i bearbeidelsen av uteskoleaktivitetene. Her formidlet de skriftlig hva de gjorde og erfarte i uteskole. Etter ett år forelå det et betydelig tekstmateriale for analyse som jeg fikk tilgang til; 27 arbeidsbøker med opp til 35 tekster pr. elev. Tekstene ble lest og analysert med den aktuelle utedagen som kontekst. Jeg hadde selv vært med og kunne dermed lese og sammenholde 27 elevtekster med bakgrunn i min egen opplevelse av dagen. Elevenes beskrivelser av aktiviteter som ble gjennomført, sted, personene og det sosiale samspill ble satt opp mot min egen opplevelse av dagen ut fra mine egne feltnotater og hukommelse. Jeg oppdaget variasjonsbredden i elevenes opplevelser og beskrivelser av hva som hadde skjedd; hver elev hadde sin egen individuelle fortolkning. Lesningen av elevtekstene åpnet mange nye perspektiver i tolkningen av mitt eget observasjonsmateriale. Tekstene inneholdt elevobservasjoner og beskrivelser av forhold jeg ikke hadde registrert eller tenkt på under observasjonen. Inntrykk som hadde festet seg til hukommelsen, men som ikke var nedtegnet i mine feltnotater kom i et nytt lys i møte med elevtekstene. Elevtekstene ga meg dermed nye innfallsvinkler i møte med det feltet jeg studerte. Elevtekstene bidro til å validere feltnotatene og vice versa. Der jeg for eksempel som observatør hadde merket meg og nedtegnet elevenes varierte bruk av kropp og sanser (kapittel 8) og kommunikasjon og interaksjon (kapittel 9) i dannelsesarbeidet i uteskole, fant jeg i elevtekstene massive uttrykk for det samme, fra elevenes synsvinkel. Gjennomgangen av elevteksten i kapittel 10.2 er et eksempel som illustrerer dette.

Innholdet ble organisert i kategorier etter prinsippet om meningskategorisering (Kvale 1997:129). Det viste seg at elevtekstene dels kunne plasseres innenfor de kategorier jeg hadde

utviklet under observasjonen, men elevtekstene utdypet, nyanserte og ga også grunnlag for nye kategorier. Elevtekstene og observasjonsmaterialet representerte hver for seg biter i et større puslespill, som supplerte hverandre og bidro til å tegne et mer utfyllende bilde av uteskole slik det framsto ved Søbakken skole. Ikke minst bidro elevtekstene til at jeg kunne oppdage nye meningssammenhenger som hadde vært skjult som følge av observasjonene.

6.3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Om metoden

Intervju er en sentral metode i samfunnsvitenskapene. Et forskningsintervju er både en hverdagslig konversasjon eller samtale og en faglig konversasjon hvor målet er "... å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 1997:21).

I Søbakken-studien foregikk samtalen med deltakerne mens jeg observerte. Intervjuene hadde preg av uformelle samtaler, og inntrykkene ble integrert i feltnotatene. I "Det tredje klasserom" intervjuet jeg samtlige 10 lærere som var involvert i prosjektet, våren 1998. I Lutvann-studien intervjuet jeg i løpet av en tre-måneders periode høsten 2000 samtlige 27 lærere som var involvert i uteskole skoleåret 2000-2001. Målet i begge de to sistnevnte studiene var å fange opp hvilke personlige erfaringer den enkelte lærer hadde med uteskole. I de to siste studiene brukte jeg en intervjumal jeg hadde utarbeidet på forhånd for å styre retningen på samtalen. Intervjumalen i "Det tredje klasserom" var basert på erfaringene fra Søbakken-studien, mens malen jeg brukte i Lutvann-intervjuene var basert på innsikten jeg hadde fått også gjennom "Det tredje klasserom".

Operasjonalisering

Intervjuene ble gjennomført som halvstrukturerte intervju (Kvale 1997:72). Samtalen var altså ikke basert på standardiserte spørsmål formulert på forhånd, men på en intervjuguide jeg brukte som en sjekklister hvor jeg hadde en rekke forslag til temaer og forslag til spørsmål.

Søbakken-studien: Samtalene med lærer og elever foregikk som ledd i observasjonene underveis i løpet av utedagene vi tilbrakte sammen. Samtalene hadde et åpent, eksplorativt preg og jeg brukte ingen intervjuguide.

"Det tredje klasserom": Intervjuguiden var enkel og ble operasjonalisert i to hovedperspektiver, "Drivkrefter" og "Motkrefter", som jeg ønsket at samtalen skulle kretse rundt. Disse perspektiver bygget på erfaringene fra Søbakken-studien som avdekket at lærere kunne ha ulike motiver eller "drivkrefter" for å drive med uteskole. Jeg ønsket med andre ord

å høre hvorfor lærerne ønsket å bruke uteskole i undervisningen og hvordan de begrunnet det, i lys av dannelsmålene i Læreplanverket (L97, Generell del). Søbakken-studien hadde tilsvarende vist at det også var mange problemfaktorer eller ”motkrefter” som kunne vanskeliggjøre gjennomføringen av uteskole. Dette kunne være motstand i læreren selv, i elevgruppen, hos foreldrene, i kollegiet eller i skolen som organisasjon (jfr. vedlegg 1).

Lutvann-studien: Intervjuguiden ble videreutviklet med bakgrunn i de to forutgående studiene. Utgangspunktet var det samme: Jeg ønsket å få del i lærernes erfaringer med uteskole. Denne gangen forholdt jeg meg imidlertid til et kollegium med langt mer erfaring med uteskole enn i de foregående studier. Jeg hadde derfor et skarpere fokus mot hvilket innhold elever og lærere arbeidet med i uteskole og hvordan dannelsarbeidet ble gjennomført. Jeg var også opptatt av å få høre hvordan lærerne begrunnet uteskole. Jeg opererte med tre hovedperspektiver og et sett med kategorier eller temaer under hvert perspektiv som jeg ønsket at lærerne skulle mene noe om (jfr. vedlegg 2).

- *Et elevperspektiv:* Hvilken betydning kan uteskole ha for elevene? Kategoriene jeg opererte med var: faglig, sosialt, fysisk og psykisk helse, språklig, motorisk, mestringsopplevelse, trivsel på skolen, annet.
- *Et lærerperspektiv:* Hvordan er det å være lærer og drive med uteskole? Hvilken kompetanse kreves? Hva skiller uteskole fra klasseromsundervisningen? Hva gjør uteskole med deg som lærer når det gjelder trivsel, forholdet til elevene etc. og syn på lærerrollen?
- *Et organisasjonsperspektiv:* Hvordan er forholdene lagt til rette for uteskole på Lutvann skole? Hva fungerer bra og hva fungerer ikke så bra? Hva krever uteskole når det gjelder timeplan, ressursbruk, lærersamarbeid? Hva gjør uteskole med skolekulturen?

Gjennomføringen

Jeg ønsket å la samtalen få leve sitt eget liv med rom for forandringer og med muligheter for å følge opp temaer som intervjuobjektet berørte (Kvale 1997:80). Samtalene hadde derfor et uformelt preg. Jeg prøvde også å unngå at lærerne svarte meg ”etter munnen”; at deres synspunkter ble farget av hva de trodde jeg som intervjuer forventet at de skulle si og mene om uteskole. I Lutvann-studien oppdaget jeg etter de første intervjuene at lærerne i stor grad berørte bredden av temaer jeg hadde nedtegnet i min intervjuguide på egen hånd, uten at jeg nevnte dem. Jeg ønsket derfor å finne ut om lærerne kom inn på temaene (kategorier og subkategorier) uten at jeg spurte informantene eller ledet dem inn på temaene. På denne måten

nærmet jeg meg informantene med en tilnærming som Silverman (2001:236) kaller analytisk induksjon som en valideringsform (jfr. kap. 6.4). I stor grad berørte lærerne mange av de samme temaene, men det var også nødvendig å lede enkelte lærere inn på temaer gjennom hint eller direkte spørsmål. Jeg prøvde likevel å la samtalen få leve sitt eget liv og la lærerne få utvikle sine tanker på et så fritt og selvstendig grunnlag som mulig. Ved ikke å tvinge lærerne inn i en bestemt måte å tenke på, har jeg forhåpentligvis fått fram deres personlige oppfatninger om uteskole, slik de selv har opplevd og erfart det. At jeg ikke ledet alle lærerne inn på alle temaer i intervjuguiden, kan ha ført til at andelen lærere som mener noe om et bestemt tema er lavere enn det ville blitt om alle lærerne eksplisitt var blitt spurt. Dette kommer særlig fram i de temaer som berøres i kapittel 8, 9 og 10.

Umiddelbart etter hvert intervju skrev jeg et mer utfyllende referat med utgangspunkt i notatene og min egen hukommelse (Repstad 1998:83). Transkripsjonen (oversetting fra muntlig tale til skriftlig språk) skjedde altså under intervjuet og umiddelbart etterpå. Jeg satt nå med et råtkast som jeg i løpet av de neste 1- 2 dager startet bearbeidingen av. Stoffet ble redigert, basert på ønsket om å foreta en tematisk strukturering av intervjumaterialet, slik at intervjuet framsto som en sammenhengende tekst. Selv om jeg så langt hadde holdt meg strengt til det informantene hadde sagt under intervjuet var med dette første skritt i analysen av materialet tatt gjennom den skrive- og bearbeidingsmetoden jeg hadde brukt.

Hvert intervju ble gjennomført innenfor rammene av 1 time, innendørs, og på den enkelte lærers arbeidsplass. Samtalene ble ikke tatt opp på bånd. I stedet valgte jeg å skrive det enkelte intervju for hånd underveis i samtalen. Bakgrunnen for at jeg ikke brukte båndspiller var dels at jeg ikke var fortrolig med teknikken, og dels at jeg innenfor den tids- og ressursmessige rammen jeg hadde til rådighet for prosjektet ikke ønsket å bruke tid på noe jeg oppfattet som en ressurskrevende og dermed også forsinkende metode. Valget var situasjonsbestemt. I alle studiene trådte jeg dessuten inn i praksisfeltet og behovet for å kunne rapportere resultater tilbake til miljøet innenfor en rimelig tidshorisont var også medbestemmende for mitt valg. Jeg var samtidig ute etter de store linjer i lærernes erfaringer med uteskole. Fokus var rettet mot faglige og didaktiske poenger og ikke mot detaljerte beskrivelser av enkeltepisoder eller personlige og biografisk orienterte data. Jeg anså det derfor som realistisk og forskningsetisk forsvarlig å skrive for hånd uten å miste verdifull informasjon. Valget var ikke ideelt, men representerte en optimalisering ut fra de rammer jeg arbeidet innenfor. Fordelene med ikke å bruke avlyttingsutstyr er at jeg sparte tid på transkribering av et omfattende intervjumateriale som bruk av båndspiller ville medført.

Horsdal har i boka ”Livets fortellinger” presentert tilsvarende begrunnelser for hvorfor hun i sine mange livshistoriske intervjuer har brukt samme metode (Horsdal 1999:109).

Svakhetene ved ikke å bruke båndspiller er åpenbar. Båndene er en objektiv dokumentasjon av alt som faktisk blir sagt i en intervjusituasjon, både av forsker og av intervjuobjekt. Ved ikke å ha samtalen på bånd mangler man denne dokumentasjonen. Faren ved ikke å bruke båndspiller er dessuten at en kan gå glipp av verdifull informasjon og nyanser i uttalelsene. Særlig når det gjelder nyansene i materialet vil det ferdig utskrevne materialet være fattigere enn utskrifter basert på transkripsjon av bånd, fordi det ikke vil være mulig å få med seg alt som sies ord for ord. En kan også komme til å selektere og fortolke utsagn og gi dem en annen mening eller betydning enn det intervjuobjektet la i dem når man skriver det ned i intervjusituasjonen. Bruk av avlyttingsutstyr vil også kunne skape en mer naturlig intervjusituasjon uten behov for korte pauser slik jeg måtte ha for å notere ned momenter underveis. Det er dessuten grunn til å spørre hvordan det har påvirket intervjuobjektet å forholde seg til en forsker som noterer underveis. Dette kan ha fått intervjuobjektet til å oppfatte noe av det som ble sagt som mer interessant enn noe annet, avhengig av intervjuerens skriveatferd. Jeg prøvde imidlertid å møte intervjuobjektene med et åpent sinn. Det var mye jeg ikke visste om det fenomenet jeg studerte, og all informasjon var derfor i utgangspunktet like relevant. Den umiddelbare utskrivningen etter intervjuet ble dermed viktig fordi jeg da fritt noterte ned etter notatene og hukommelsen hva som var blitt sagt. Spørsmålet om svakheter ved ikke å bruke båndspiller under intervjuet er likevel vanskelig å bedømme, men representerer mest sannsynlig en svakhet i mitt intervjumateriale som tilsier at det må vurderes med forsiktighet. Jeg har forsøkt å korrigere for disse svakhetene i denne delen av mitt empiriske materiale på følgende måte.

Jeg la opp til en omfattende prosedyre med kontakt med respondentene gjennom hele prosessen. For å kunne rette opp eventuelle feiltolkninger eller vridninger av utsagnene, fikk lærerne i begge undersøkelsene via posten en utskrift av intervjuet til lesing 3-4 dager etter at intervjuet fant sted, en valideringsform som ofte omtales som respondentvalidering (Silverman 2001:235). Den enkelte informant fikk dermed anledning til å lese igjennom og eventuelt korrigere materialet. 6 lærere hadde noen mindre kommentarer til intervjuutskriften, og disse merknader ble lagt inn. At så få responderte og kom med forslag til endringer/justeringer av teksten kan bety at de andre ikke hadde merknader og at de dermed stilte seg bak teksten. Dette indikerer at materialet, tross min rolle som formidlende mellomledd, samsvarer med lærernes oppfatninger av uteskole. Jeg er imidlertid også åpen for

den mulighet at terskelen for å gjøre seg den umaken det er å lese igjennom en intervjuetekst, forholde seg til innholdet, eventuelt korrigere deler av det og så sende teksten tilbake til forskeren, er høy og at noen av informantene av ulike grunner dermed ikke har gjort det. Det er derfor mulig at alle feilkilder ikke ble korrigert for på denne måten. For å sikre datas kvalitet la jeg derfor opp til flere møtepunkter med informantene (jfr. kapittel 6.4).

I teksten som ble forelagt lærerne for gjennomlesing etter intervjuet ble innholdet gjengitt som direkte tale i form av sitater. Dette betraktet jeg som et fortellergrep jeg benyttet meg av for å gjøre innholdet så tydelig som mulig for lærerne. Tilsvarende er gjort i publiseringen i Høgskolen i Hedmarks rapportserie (Jordet 1999, 2002, 2003). Utsagn som gjengis i avhandlingen og som er hentet fra dette materialet velger jeg likevel nå å presentere som *indirekte* tale. Dermed framstår jeg som forsker som det fortolkende mellomledd jeg faktisk har vært, på tross av at lærerne har samtykket i min opprinnelige gjengivelse av utsagnet.

Analyse og utskrivning av intervjumaterialet

Det finnes ingen standardmetoder for analyse av tekstmateriale fra intervju som samsvarer med de mange teknikker som finnes for statistisk analyse. utfordringen ligger et sted mellom to ytterposisjoner: på den ene siden å unngå vilkårlighet i tolkningen hvor det finnes like mange tolkninger av materialet som det finnes forskere, og på den andre siden et ”minste felles multiplums tyranni” som innebærer at en stiller så strenge krav om intersubjektiv reliabilitet at en tolkning bare er reliabel når alle er enige om den (Kvale 1997:115).

Materialet ble bearbeidet etter følgende prosedyre: Etter å ha lest det deltakergodkjente intervjuet kodet jeg teksten i kategorier etter prinsippet om meningskategorisering (Johannessen m.fl. 2004:158; Kvale 1997:129). I en omfattende omredigeringsprosess ble så alle utsagn som var kodet under samme overskrift samlet under denne overskriften (Repstad 1998:106). Den videre analysen ga i sin tur grunnlag for trinn 2 i kategoriseringsarbeidet hvor subkategorier ble definert. Prosedyren ble gjentatt (trinn 3) som igjen ga grunnlag for ytterligere subkategorier. Materialet ble kategorisert i tre nivåer, for noen temaer i fire nivåer i tråd med skjemaet til Johannesen m.fl. (2004:163). Gjennom denne prosessen ble altså uttalelsene fra informantene fragmentert eller løsrevet fra den enkelte informants samlede intervju, og samlet under kategorier sammen med beslektede utsagn fra andre informanter.

6.3.4 Livshistoriske brev fra lærerne

Etter at Lutvann-intervjuene var ferdig bearbejdet og analysert dukket nye spørsmål opp som jeg ønsket å få lærerne til å reflektere over. For å validere de positive holdningene til uteskole lærerne uttrykte i intervjuet ønsket jeg å gi dem muligheter til å gi motivasjonen et *innhold* hvor de kunne forklare bakgrunnen for sin positive holdning til uteskole. De ble derfor bedt om å skrive et brev til meg hvor de skulle fortelle om bakgrunnen for sin interesse for uteskole og hva som hadde skapt motivasjonen ut fra et livshistorisk perspektiv. "Livshistorier og beretninger kommer til ved at personer oppfordres til å skrive om livet sitt [...] under feltarbeid", hevder Thagaard (2002:117). Oppgaven ble operasjonalisert slik i et notat til lærerne:

For å kunne forstå uteskolen på Lutvann er det viktig å kjenne lærernes inspirasjonskilder og drivkrefter i arbeidet. I den forbindelse ber jeg deg om å skrive et brev til meg på ca. 2 sider hvor du belyser følgende spørsmål: "Hva har formet din interesse og motivasjon for uteskole? Ta utgangspunkt i hvilken betydning verdier, grunnleggende erfaringer, utdanning og kollegaer har hatt for din interesse og motivasjon for uteskole."

Oppgaven ble utdypet på et møtet med lærerne. I løpet av to uker skrev 24 lærere et personlig brev som de sendte meg. Brevene brakte inn både et livshistorisk og et narrativt perspektiv hvor den enkelte lærer selv fortalte om og forklarte bakgrunnen for sin interesse for uteskole. Horsdal (1999:17) mener det fortellende eller narrative aspektet er viktig når vi skal prøve å finne menneskers subjektive forklaringer på hvorfor de mener og handler som de gjør. Det kan skje ved at enkeltmennesker fortolker sitt liv ved å sette sammen hendelser og opplevelser i livet til en fortelling som skaper mening for den enkelte. I brevene er det nettopp det den enkelte lærer gjør. I brevene samlet de tråder fra sitt eget liv og knyttet sammen opplevelser, episoder og hendelser til en meningsbærende helhet, til fortellinger som forklarer den enkeltes motivasjon for uteskole. Lærerne hentet forklaringer fra barndom, ulike hendelser i livet, utdanning, egne erfaringer med uteskole, tanker om den rolle og funksjon uteskole kan ha i barns liv og utvikling, impulser fra kolleger osv., så dette i sammenheng, tilla momentene betydning og fortalte så sin historie slik de selv opplever den.

I analysen av tekstene var målet å lete etter hvordan informantene tilla ulike begivenheter i eget liv mening og hvordan de forsto sammenhengen mellom hendelser han eller hun hadde opplevd og det dagsaktuelle tema (Thagaard 2002:119). Tekstene ble kodet og deretter kategorisert, med utgangspunkt i de temaer og momenter som trådte fram av tekstene slik de forelå. Innenfor hver hovedkategori ble det så utviklet et sett med underkategorier etter prinsippet om meningskategorisering (Kvale 1997:129).

I motsetning til i intervjuene er det læreren som har ført pennen og selv skrevet ned sine tanker direkte uten forskeren som fortolkende mellomledd. Brevene bidro til å utdype lærernes oppfatninger om uteskole og validere intervjumaterialet.

6.3.5 Fokusgrupper

En gruppedynamisk tilnærming

Lutvann-lærernes didaktiske praksis i uteskole var i noen grad blitt fanget opp gjennom intervjuene. Materialet var likevel ikke nyansert nok og ga ikke svar på flere av de spørsmål jeg stilte, for eksempel hva lærere og elever egentlig gjør når de har uteskole og hvordan de arbeider med skolens innhold i uteskole i et fagdidaktisk perspektiv (didaktikkens hva-, hvordan- og hvor-spørsmål). For å få en annen innfallsvinkel til arbeidet valgte jeg derfor en gruppedynamisk, prosessorientert tilnærming i datainnsamlingen for å fange opp *kollektive* oppfatninger av den didaktiske praksis i uteskole. Framgangsmåten jeg benyttet viser seg å ligge nært opp til det som i metodelitteraturen kalles fokusgrupper (Bloor 2001; Johannessen m.fl. 2004:145). I den videre framstillingen bruker jeg derfor begrepet fokusgrupper som betegnelse på metoden jeg benyttet. Fokusgrupper brukes i kvalitativ forskning hvor deltakerne gjennom gruppediskusjoner får muligheter til aktiv medvirkning (Bloor 2001). Metoden tillater drøfting av spørsmål og gir muligheter for å få fram ulike synspunkter på samme sak. På tilsvarende måte skulle lærerne gruppevis samtale om den didaktiske praksis i uteskole med bakgrunn i den enkelte lærers individuelle erfaringer. Lærerne fikk dermed muligheter til sammen å diskutere den didaktiske praksis i uteskole og beskrive hva de faktisk gjorde. Gruppearbeidene ble gjennomført over 2 år med i alt syv samlinger med Lutvann-lærerne, fra mai 2001 til mai 2003. Fokus var rettet mot hvilket innhold de jobbet med i uteskole og hvilke metoder og arenaer de brukte. Prosessen startet med et to-dagers seminar med overnatting 11.-12.05.01. Deretter gjennomførte vi to dagsseminarer med arbeid i fokusgrupper, 10.08 og 22.10.01 på skolen. Etter dette gjennomførte vi i alt fire seminarer med arbeid i fokusgrupper, det siste i mai 2003, alle på Lutvann skole. Skolens ledelse så på dette arbeidet som både en individuell og en kollektiv læreprosess.

Operasjonalisering

Følgende temaer ble behandlet i fokusgruppene:

1. Hvordan ivaretas disse innholdselementer i uteskole?

- Sosial samhandling
- Kommunikasjon og språkbruk
- Fysiske og motoriske ferdigheter
- Praktiske og manuelle ferdigheter
- Verdier (fellesskapsverdier, natur- og miljøbevissthet)

2. Hvordan ivaretas skolefagene i uteskole?

Matematikk	Norsk
Samfunnsfag	Natur- og miljøfag
Kunst og håndverk	Musikk
KRL	Engelsk
Heimkunnskap	Kroppsøving

3. Hvilke metoder benyttes i undervisningen?

- Hvilke undervisningsformer og -metoder benyttes i uteskole?
- Hvordan organiseres og tilrettelegges undervisningen?

4. Hvilke læringsarenaer benyttes i undervisningen?

Natur Samfunn Leirplass

Temaene tok utgangspunkt i de kategorier intervjuene hadde frembrakt. I tillegg brukte jeg skolefagene i L97 som utgangspunkt for gruppearbeidene. I gruppediskusjonene fokuserte lærerne på hvilket *innhold* de arbeidet med i uteskole (**1** og **2**), hvilke *metoder* de benyttet (**3**) og hvilke *arenaer* de benyttet i dannelsesarbeidet i uteskole (**4**).

Fremgangsmåte

Lærerne ble delt i grupper på tvers av trinnene med 5 – 6 lærere pr. gruppe. Gruppene arbeidet med ett og ett tema om gangen, og alle gruppene arbeidet med samme oppgave samtidig. Jeg organiserte prosessen, men gruppene ledet selv arbeidet i gruppene etter en fastlagt prosedyre jeg hadde fastlagt på forhånd, slik også Bloor (2001) anbefaler for fokusgrupper: "A facilitator should facilitate the group, not control it" (Bloor 2001:48). Prosessen foregikk slik:

- *Idémyldring*: En og en lærer formidlet sine erfaringer med og tanker om det aktuelle tema til de andre i gruppa. Ordet gikk på omgang i gruppene med fastsatt "taletid" til hver enkelt. Dermed unngikk vi at enkeltlærere dominerte, samtidig som de mer forsiktige lærerne kom til orde (Bloor 2001:49). Hver gruppe hadde en sekretær som noterte innspillene underveis (Johannessen m.fl. 2004:151).
- *Gruppediskusjon*: Lærerne fikk nå muligheter til å samtale om, reflektere over og drøfte innspillene, og eventuelt nyansere de framkomne synspunkter. Denne gruppediskusjonen er viktig også i fokusgruppe-metoden (Bloor 2001:43).

- *Analyse og systematisering:* Lærerne analyserte og ordnet de nedskrevne momentene i kategorier og rangerte dem etter grad av viktighet.
- *Presentasjon:* Til slutt presenterte hver gruppe det bearbejdede materialet for de andre gruppene i plenum med mulighet for de andre til å kommentere og supplere.

Gruppenes notater ble så samlet inn. Etter hver økt var det lagt opp til pause. Slik arbeidet vi oss gjennom alle de oppgitte temaene. Tidsbruken var tilpasset den samlede tid vi hadde til rådighet. Mellom 1,5-2 timer ble brukt pr. tema, slik også Bloor (2001:53) anbefaler. Den store mengde temaer vi skulle arbeide oss gjennom tilsa en stram regi og tydelig framdrift i arbeidet for at lærernes motivasjon skulle opprettholdes. Dette understrekes også som en praktisk og psykologisk viktig side ved arbeidet i fokusgrupper (Bloor 2001:53).

Analysen

Materialet hadde allerede vært gjennom en analyse av lærerne i gruppene, slik at min rolle ble å sette sammen gruppebidragene til en helhet. I analysen brukte jeg meningskategorisering (flere trinn) som analytisk tilnærming (Johannessen m.fl. 2004:162f; Kvale 1997:129), på samme måte som i analysen av intervjudataene.

Materialet ga et godt innblikk i lærernes tanker om og erfaringer med uteskole slik Lutvann-lærerne framstår som et kollektiv. Siden lærerne arbeidet på tvers av klassetrinn ble de utfordret til å "løfte blikket" og finne begreper som kunne beskrive sin egen praksis på tvers av elevenes alder. Når for eksempel lærere fra småskole- og mellomtrinnet sammen diskuterte hvilket innhold de arbeider med i matematikkfaget i uteskole måtte de bruke begreper på et egnet abstraksjonsnivå for at det skulle være mulig for lærerne å finne noen fellesnevner for deres didaktiske praksis. I stor grad viste det seg at lærerne beskrev innhold ved å beskrive aktiviteter. Dermed er innhold og metode integrert i beskrivelsen.

Gruppediskusjonene ga lærerne muligheter til å utvikle en felles forståelse av den didaktiske praksis i uteskole slik denne har utviklet seg ved Lutvann skole. Arbeidet ga imidlertid muligheter til ikke bare å gjengi eksisterende kunnskap, men også til å utvikle ny kunnskap - et kjernepunkt i fokusgruppe-metoden (Bloor 2001:93). Lærerne har diskutert, blitt enige om og beskrevet en didaktisk praksis de selv mener de har gjennomført. Dermed har det også skjedd mye læring i de gruppevise "forhandlingene" omkring den didaktiske praksis. Når jeg i kapittel 7 bruker formuleringer som "lærerne hevder" eller "ifølge lærerne" og altså omtaler "lærerne" i flertall er det et uttrykk for at aktiviteten faktisk skal ha vært gjennomført av flere lærere, men ikke nødvendigvis av alle.

Jeg brukte ikke avlyttings- eller videoutstyr for å dokumentere diskusjonen. Dette er ikke ideelt, men representerte en optimalisering ut fra de tids- og ressursmessige rammer jeg arbeidet innenfor. Noe informasjon kan ha gått tapt i selve idémyldringsfasen hvor ”sekretæren” skulle notere innspillene fra lærerne i gruppa (Johannessen m.fl. 2004:151). Jeg tror likevel jeg har fanget opp den sentrale informasjonen fordi konklusjonene i notatene er et resultat av en diskusjon hvor deltakerne i fellesskap ble enige om teksten. Det er likevel mulig at notatene kan være farget av enkeltlærere som har fått sterkere gjennomslag i den avsluttende diskusjonen enn andre. Antallet grupper og gruppekonstellasjoner i prosessen er imidlertid så stor at dette sannsynligvis ikke har påvirket materialets troverdighet. Det kan likevel bety at problemfaktorene er blitt nedtonet på bekostning av potensialet i uteskole.

6.3.6 Dokumentanalyse av årsplaner og temaplaner

Innhold i planene

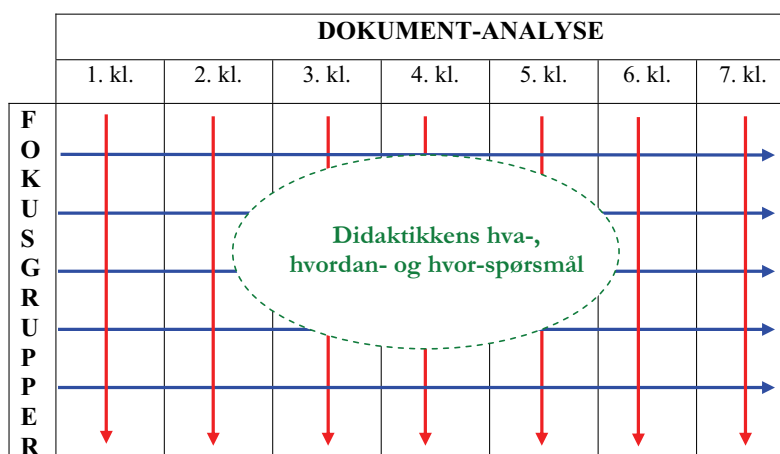
Temaplaner og årsplaner (halvårsplaner) har vært et viktig kildemateriale i alle kassustudiene, og har vært gjenstand for det som i metodelitteraturen går under samlebetegnelsen dokumentanalyse (Repstad 1998:86, Fangen 2004:149). Alle lærerne jeg fulgte utarbeidet slike planer. I Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” benyttet jeg planene til de lærere og klasser som inngikk i studien, mens jeg i Lutvann-studien benyttet planene for alle skolens klasser for skoleåret 2000-2001. Lutvann-materialet viser den systematiske progresjonen i uteskole når det gjelder innhold, aktiviteter og læringsarenaer fra første til syvende klasse. Mens temaplanene ga oversikt over hvilke temaer undervisningen skulle bygges på gjennom et skoleår, gir årsplanene/halvårsplanene oversikt over innhold, aktiviteter og valg av arena, uke for uke. Fokus i planene er rettet mot aktiviteter, det vil si hva elevene skal gjøre, slik også Ottosen påpeker som et karakteristisk kjennetegn på årsplaner/halvårsplaner i sin undersøkelse av det pedagogiske tilbudet i 1. klasse etter R97 (Ottosen 2006:265).

Operasjonalisering

Materialet ble analysert og kategorisert (kodet) etter hovedkategorien innhold (didaktikkens hva-spørsmål), hvor jeg skilte fagrelatert innhold fra ”andre innholdselementer”. Alle skolens fag ble definert som egne kategorier, mens fagemne ble subkategori på nivået under. Under ”andre innholdselementer” brukte jeg kategoriene sosial samhandling, kommunikasjon og språkbruk, fysiske og motoriske ferdigheter og praktiske og manuelle ferdigheter. Materialet ble analysert og sett i sammenheng med det øvrige empiriske materialet. Årsplanene bidro

særlig til å utdype det bildet av uteskolens didaktikk jeg hadde fått etter analysen av fokusgruppe-materialet.

Mens årsplanene var utarbeidet av lærerteam på klassetrinn-nivå var fokusgruppene organisert på tvers av klassetrinn. Ved å se disse metoder i sammenheng (jfr. figur 8 nedenfor), har jeg fått muligheten til å benytte to ulike tilnærminger for å avdekke den didaktiske praksis i uteskole. Fokusgruppene har således bidratt til å utdype og nyansere det bildet av uteskolens didaktikk som årsplanene gir og vice versa, slik Bloor uttrykker det: "focus groups may be used to clarify, extend, qualify or contest findings on the same topic produced by other methods" (Bloor 2001:90). Intervjudataene har en tilsvarende rolle.



Figur 8: Samspillet mellom årsplaner og fokusgrupper i arbeidet med å avdekke den didaktiske praksis i uteskole (didaktikkens hva-, hvordan- og hvor-spørsmål).

6.3.7 Lærerlogg

Lutvann-lærerne skrev ned sine tanker etter hver uteskoledag skoleåret 2001-2002. Tanken var å få del i deres umiddelbare beskrivelse av hva som faktisk skjedde i uteskole. Lærerne skrev hva de planla å gjøre, hvilke mål de satte, hva som faktisk skjedde og deres tanker og refleksjoner i etterkant. Skjemaet lærerne brukte var inspirert av Tillers (1999) såkalte "G-L-L-metode" hvor lærere skal notere hva som gjøres (G), hva som læres (L) og hva de mener er lurt (L) å gjøre i nær framtid. Metoden ligger nært opp til det Kruuse omtaler som *refleksiv loggbok* ved at nettopp refleksjonen over egne erfaringer tillegges stor vekt og hvor lærerne skriver og reflekterer over det som har skjedd umiddelbart etterpå mens hendelsene enda er friskt i minne (Kruuse 2003:278). Loggskrivning er viktig for å kunne ta vare på erfaringer på

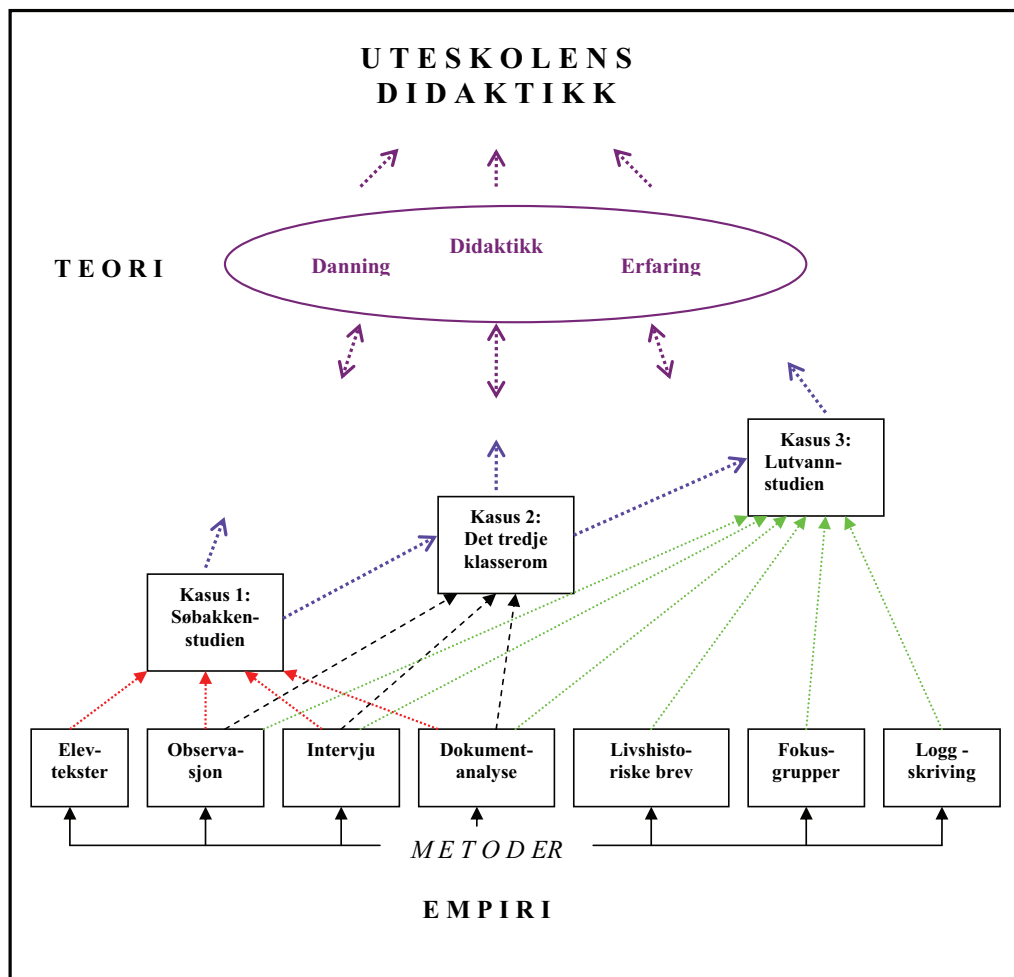
en systematisk måte (Tiller 1999, Dysthe m.fl. 2000:74). Lutvann-lærerne ble bedt om å fokusere på følgende hovedpunkter (operasjonalisering):

- Plan: Planlagte aktiviteter.
- Mål: Hva vi ønsket å oppnå.
- Gjennomført: Hva elever og lærere faktisk gjorde.
- Refleksjon: Hvordan fungerte det? Hva har jeg lært?

Ved å beskrive hva de hadde planlagt og hva som faktisk skjedde i undervisningen (didaktikkens hva-, hvordan- og hvor-spørsmål) og deretter retrospektivt reflektere over det, fikk lærerne muligheter for å ha et kritisk blikk på egen praksis og trekke lærdommer av det de hadde erfart. Motivasjonen for regelmessig loggskrivning varierte imidlertid en del blant lærerne. Noen få skrev mye og regelmessig, men de fleste skrev så sporadisk at materialet fikk begrenset verdi. Jeg bestemte meg for å bruke loggene fra det lærerteamet (3 lærere) som hadde vært mest trofaste i loggskrivningen (loggnotater foreligger for 2 av 3 utedager). Dette innebærer at loggmaterialet muligens er skrevet av de mest entusiastiske lærerne. Dette kan føre til at problemfaktorene er nedtonet i materialet til fordel for det potensial uteskole har.

6.3.8 En sammenfattende modell

Valg av metoder er styrt av de mål og problemstillinger jeg har lagt til grunn for studien. Fordi studien favner vidt viste det seg nødvendig å bruke mange metoder for å få de data jeg trengte for å kunne nå de mål jeg hadde satt meg og besvare problemstillingene. De teoretiske perspektiver som har gitt studien retning samles i begrepene didaktikk, danning og erfaring og har gitt empirien "et løft" i retning av en mer generaliserende funksjon (Bourdieu m.fl. 1993:216). Dette har lagt grunnlag for utvikling av didaktisk teori om og for uteskole. Studiens vitenskapsteoretiske og metodiske grunnlag og samspillet mellom empiri, metode og teori i forskningsprosessen er illustrert i figuren nedenfor (figur 9).



Figur 9: Undersøkelsens oppbygning og relasjonen mellom empiri og teori.

Noen metoder har vært benyttet i alle kasus-studiene, mens andre metoder kun har vært benyttet i en av studiene, helt avhengig av den enkelte kasus-studies mål og problemstillinger (jfr. oversikt over metodene ved innledningen av kapittel 6.3). "Nivå"-løftene mellom kasus-studiene (1 til 2 og 2 til 3) illustrerer at hver studie har gitt meg ny innsikt og brakt meg nærmere de teoretiske perspektiver jeg har brukt i undersøkelsen.

6.4 TROVERDIGHETS- OG VALIDITETSBETRAKTNINGER

6.4.1 Troverdighet – et spørsmål om sannhet

Dataene som ligger til grunn for denne studien bygger på bruk av kvalitative metoder. Muligheten for å verifisere den kunnskap forskningen frembringer har sammenheng med kvaliteten på forskningen. Dette drøftes ofte ut fra begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet* (Silverman 2001:225; Kvale 1997:158). Problemet med å bruke disse begrepene i kvalitativ forskning er at de har sin opprinnelse i kvantitative metoder, basert på en modernistisk korrespondanseteori for sannhet og de er dermed ikke egnet å bruke innenfor et hermeneutisk eller meningssøkende paradigme (Lincoln og Guba 1985:300; Thagaard 2002:21). Forklaringen er at hermeneutikken opererer med et relativt sannhetsbegrep fordi forskningen skjer ved hjelp av kvalitative, meningssøkende tilnærminger som åpner for mange tolkningsmuligheter. Innenfor kvalitativ forskning er det derfor utviklet alternative begreper for å erstatte de som brukes i kvantitativ forskning for bedre å ivareta den kvalitative forskningens egenart (Henderson 1991:134; Lincoln og Guba 1985:301ff). Disse er (uthevet):

- **Troverdighet** ("credibility") i stedet for *indre validitet* ("internal validity")
- **Overførbarhet** ("transferability") i stedet for *ytre validitet* eller *generalisering* ("external validity")
- **Pålitelighet** ("dependability"⁴⁰) i stedet for *reliabilitet*
- **Bekreftbarhet** ("confirmability") i stedet for *objektivitet*

Jeg vil bruke disse begrepene som kvalitetskriterier i min undersøkelse. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for begrepene og hvordan jeg har brukt dem. I lys av dette vil jeg så vurdere kvaliteten på min undersøkelse. Jeg avviser samtidig ikke begrepene validitet, reliabilitet og generalisering, men bruker dem på en måte som er tilpasset kvalitativ forskning og innenfor rammene av begrepene ovenfor. Begrepene brukes dessuten fremdeles i metodelitteraturen og ofte i kombinasjon (Silverman 2001:219ff)⁴¹.

⁴⁰ I enkelte norske metodebøker er "dependability" oversatt med avhengighet (for eksempel i Fangen 2004:195).

⁴¹ Norsk metodelitteratur som presenterer kvalitativ forskning er relativt uoversiktlig på dette området. Noen bruker begrepene validitet og reliabilitet, for eksempel Kvale (1997) og Fangen (2004), mens andre bruker de alternative begrepene, for eksempel Thagaard (2002) og Johannessen m.fl. (2004), mens begrepene generalisering og overførbarhet brukes om hverandre.

6.4.2 Undersøkelsens troverdighet

Troverdighet er det overordnede begrepet som brukes for å beskrive forskningens kvalitet, det vil si om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Silverman 2001:222; Thagaard 2002:178). Troverdigheten berører altså spørsmålet om funnene kan ansees som gyldige og berører dermed det filosofiske spørsmålet om hva som kan ansees som ”sann” kunnskap. Troverdigheten dreier seg dermed om undersøkelsen faktisk reflekterer det fenomen en har hatt til hensikt å få kunnskaper om (uteskole). Forskning som ikke er troverdig mister sin legitimitet fordi den ikke er egnet til å si noe om de fenomener man har satt seg fore å undersøke. Begrepet har sin parallell i kvantitativ forskning i begrepet indre validitet⁴². Hovedproblemet i kvalitativ forskning er knyttet til den tilsynelatende subjektive måte data blir samlet inn på (Henderson 1991:134). En må derfor argumentere for troverdighet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen (Thagaard 2002:178).

Utfordringen i tolkningen av materialet har ligget i å balansere mellom det Kvale (1997) omtaler som kunnskapsteoretiske ekstremposisjoner: mellom på den ene siden en postmoderne subjektiv relativisme hvor alt kan bety alt, og på den andre siden en nomotetisk posisjon som impliserer den ”...absoluttistiske søken etter den eneste, sanne, objektive meningen” (Kvale 1997:158). Jeg har søkt å innta en posisjon i tolkningen hvor jeg både anerkjenner den lokale og kontekstbaserte kunnskap samtidig som jeg har vært på leting etter mer almenne, generelle mønstre. Funnene i kvalitativ forskning må samtidig kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale 1997:167). Dette må prege forskningsprosessen og gjennomsyre forskningsteksten. Presentasjonen i det følgende er et forsøk på, i etterkant av undersøkelsen, å vurdere undersøkelsens troverdighet. Jeg har søkt å ivareta troverdigheten særlig gjennom to teknikker; respondentvalidering og triangulering (Silverman 2001:233):

- *Respondentvalidering* (”member checks”) innebærer at man løpende kommuniserer med deltakerne for å få data og funn bekreftet. Dette kan også knyttes til validitetsbegrepet kommunikativ validitet (Lincoln og Guba 1985:314).
- *Triangulering* innebærer bruk av ulike typer data og ulike metoder i forskningen (Lincoln og Guba 1985:283)

⁴² Noen bruker uttrykket *intern validitet* (Fangen 2004:195).

Respondentvalidering

Respondentvalidering representerer en kommunikatív validering som innebærer at tolkninger og funn blir gjenstand for en åpen dialog med andre. I denne dialogen brynes ulike og motstridende oppfatninger mot hverandre og gyldig kunnskap oppstår (Kvale 1997:170). Troverdighet i forskningen får dermed en argumentativ dimensjon hvor det er mulig å argumentere for eller imot en tolkning og å utfordre en tolkning (Thagaard 2002:183). Datagrunnlaget og mine tolkninger har vært etterprøvet i en omfattende sosial prosess, med løpende tilbakemeldinger, muntlig og skriftlig fra ulike aktører, i hovedsak lærerne i kassustudiene. Mine tolkninger av aktørenes oppfatninger er altså ikke basert på gjetninger eller commonsensiske betraktninger. Jeg har ikke "fantasert meg" inn i aktørenes verden. Jeg har tvert imot utviklet en relasjon til aktørene, og mine tolkninger er basert på kommunikasjon med disse, ut fra et emisk perspektiv (Fangen 2004:80). Forståelsen av uteskole har dermed gradvis utviklet seg og blitt mer og mer nyansert og rik på detaljer. Respondentvalideringen peker klart i retning av at troverdigheten av dataene er god, det vil si at forståelsen av det fenomenet jeg har hatt intensjoner om å undersøke samsvarer med aktørenes oppfatninger. Kunnskapen synes med andre ord å ha "... fotfeste i den virkeligheten der den hører hjemme" (Malterud 1996:165f).

Triangulering

For å få best mulig innsikt i det fenomenet jeg har undersøkt og for å øke kvaliteten på undersøkelsen har jeg benyttet meg av triangulering i undersøkelsen (Lincoln og Guba 1985:305; Silverman 2001:233). Jeg har dels benyttet meg av metodetriangulering, det vil si bruk av ulike metoder i innsamlingen av materiale og dels kildetriangulering, det vil si bruk av ulike kilder i datainnsamlingen. Noen metoder er brukt i alle 3 kassustudiene mens andre er brukt i en eller to av studiene (jfr. figur 9). Triangulering innebærer at jeg har fått flere innfallsvinkler til feltet som studeres og dermed også et rikere og bredere datagrunnlag og et sikrere utgangspunkt for tolkning og analyse av innsamlet materiale. Triangulering gir muligheter til å sammenligne ulike typer data. Det kan bidra til å bekrefte og understøtte funn, det kan åpne nye perspektiver og det gir muligheter for å gå dypere inn i emnet på enkelte områder.

Jeg har ikke hatt muligheter for teamtriangulering, fordi jeg har vært alene i forskningen. Dette er imidlertid et krav som ofte kan være vanskelig å ivareta i forskning (Lincoln og Guba 1985:305). Dette er en svakhet i materialet som må motvirkes gjennom

vektlegging av de to andre trianguleringsformene. Alt i alt mener jeg at mangfoldet av tilnærminger har bidratt til å gi undersøkelsen god troverdighet.

Supplerende troverdighetskriterier

Silverman (2001:236) hevder imidlertid at respondentvalidering og triangulering ikke er tilstrekkelig for å sikre troverdigheten i kvalitativ forskning. Han foreslår i tillegg følgende kriterier knyttet til analysefasen:

- *Analytisk induksjon* ("Analytic induction"): I møte med feltet som studeres utvikles hypoteser, basert på en induktiv slutning, som løpende testes og eventuelt reformuleres i møte med nye observasjoner eller data, helt til man har en samlende hypotese som favner hele materialet (Silverman 2001:237). Den analytiske induksjon kan sammenfattes i to teknikker som omtales nedenfor: vedvarende sammenlikning og unntaks-analyse
 - Vedvarende sammenlikning ("The constant comparative method"): I analysen utvikles kategorier og subkategorier på leting etter mønstre i materialet. Man starter med deler av materialet og utvider analysen til stadig større deler av materialet. Nye data settes hele tiden opp mot det bildet som gradvis vokser fram i en sammenliknende analyse hvor til slutt alle data er undersøkt og sammenlignet på kryss og tvers.
 - Unntaks-analyse ("Deviant-case analysis"): Parallellt identifiseres alle avvik eller unntak fra "normalen" som faller utenfor de kategorier som er utviklet i analysen omtalt ovenfor. Dette er en vedvarende undersøkelses- og tolkningsprosess, hvor man foretar en til-og-fra-bevegelse mellom ulike deler av data hvor: "... every piece of data has to be used until it can be accounted for" (Silverman 2001:240). Hele datamaterialet analyseres altså med dette for øye.
- *Allsidig data-behandling* ("Comprehensive data treatment"): Forskeren undersøker alle sider av hele datamaterialet, man snur og vender på materialet, og ambisjonen er å bruke hele datamaterialet. Forskeren bør i prinsippet ikke være fornøyd før det er utviklet slutninger som kan brukes på alle relevante data som er samlet inn, det vil si på: "... every single gobbet of relevant data you have collected" (Silverman 2001:240).
- *Kvantifisering* ("Using appropriate tabulations"): Forskeren teller opp og kvantifiserer sentrale sider av datamaterialet i form av enkle tabeller. Dermed kan leseren kortfattet få en oversikt over utbredelsen av gitte fenomener, kategorier, meninger etc. som supplerer og utdyper bildet av materialet som den kvalitative beskrivelsen gir (Silverman 2001:241).

Disse kriteriene skisserer fremgangsmåter som vil sikre en systematisk og metodisk tilnærming i analysen av datamaterialet. I analysen har jeg ikke fulgt disse prosedyrer slavisk, men de har vært en normgivende rettesnor og beskriver i hovedsak de prosedyrer jeg har fulgt i analysearbeidet, slik de er presentert i gjennomgangen av de ulike metoder jeg har brukt.

Hovedsvakheten i materialet er at problemfaktorene kan ha blitt nedtonet for mye på bekostning av potensialet ved uteskole. Dermed representerer materialet en idealisert virkelighet. Trianguleringen har imidlertid gitt meg muligheter til å motvirke en mulig ensidighet i en slik retning. Alt i alt bedømmer jeg likevel troverdigheten i datagrunnlaget og mine tolkninger slik de presenteres i undersøkelsen som rimelig god.

6.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om mine funn kan ha gyldighet ut over den aktuelle konteksten, om de kan være relevante i andre sammenhenger, basert på en skjønnsmessig vurdering av om resultatene kan antas å gjelde også i andre situasjoner. I kvantitativ forskning brukes begrepet ytre validitet og gjelder muligheten for generalisering, som innebærer et forsøk på å trekke sikre slutninger basert på induksjon ut fra et statistisk grunnlag. Overførbarhet i kvalitativ forskning må forskeren argumentere for, og må ta utgangspunkt i tykke empiriske beskrivelser ("thick descriptions") fra feltet og for øvrig bygge på kunnskap om feltet en studerer, annen empiri og relevant teori (Henderson 1991:136). Spørsmålet om funnene er overførbare til en annen kontekst eller til den samme konteksten på et annet tidspunkt, er et empirisk spørsmål som kun kan avdekkes gjennom ny forskning (Lincoln og Guba 1985:316).

Det er en vanlig kritikk mot kasus-studier at de utgjør et dårlig fundament å generalisere ut fra (Yin 2003:37). Kritikken må sees i lys av en vurdering av det utvalg kasus-studier bygger på. I valget av kasus tok jeg ikke sikte på å finne representative utvalg av norske lærere, klasser eller skoler med sikte på å kunne gjennomføre en statistisk generalisering av resultatene (Yin 2003:32). Utvalget av lærere er tvert imot skjevt som følge av de utvalgsriterier jeg brukte i samsvar med studiens formål. Jeg har ønsket å kartlegge erfaringer med uteskole fra norsk skole med sikte på å avdekke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Da må man gå dit hvor kunnskap er å finne og det var i praksisfeltet blant lærere som selv praktiserte uteskole. Og lærere som praktiserer uteskole må man forvente gjør det fordi de selv ønsker det. Danning dreier seg om intensjonal forming av barn og unge, og ved å velge uteskole som undervisnings- og arbeidsform i skolen har man som lærer i utgangspunktet inntatt en normativ didaktisk posisjon til fenomenet

uteskole: En må kunne anta at lærere velger å bruke uteskole i egen undervisning fordi de har et ønske om å oppnå noe med det.

Dermed er det lagt et grunnlag for analytisk generalisering hvor generaliseringen skjer på teoretisk grunnlag med bakgrunn i kasus-studier (Yin 2003:32). Man forsøker altså å utvikle generell forståelse eller teori ved å se empirien i lys av relevant teori. Det innebærer at man "... generaliserer i forhold til teoretiske antakelser, og ikke i forhold til populasjoner og universer" (Yin 2003:10, oversatt av A.N.J.). Jeg har basert mine generaliseringer på didaktisk teori, Klafkis danningsbegrep og danningsteorier og Deweys erfaringspedagogiske filosofi. To eller tre kasus-studier er samtidig, ifølge Yin (2003:37), tilstrekkelig som grunnlag for teoridanning. Et forsøk på å utvikle en didaktisk teori om og for uteskole med basis i tre påfølgende kasus-studier, slik jeg har gjort i denne undersøkelsen, ansees derfor som gyldig: "Once such direct replication have been made, the result might be accepted as providing strong support for the theory" (Yin 2003:37). Flyvbjerg hevder tilsvarende at muligheten for å generalisere med bakgrunn i enkeltkasus er undervurdert, blant annet generalisering med bakgrunn i "det gode eksempel", som et av mine kasus er (Flyvbjerg 1991:148f).

Jeg har altså ikke kartlagt hvordan uteskole faktisk gjennomføres i norsk skole i sin alminnelighet, men gjennom analytisk generalisering har jeg med utgangspunkt i mine tre kasus-studier og mitt teoretiske tilfang sagt noe om hvordan uteskole kan være eller kunne være andre steder under nærmere angitte betingelser. Bedømmingen av funnenes overførbarhet må altså bygge på sammenlignende vurderinger av undersøkelsens relevans for andre aktuelle situasjoner (Lincoln og Guba 1985:316).

6.4.4 Pålitelighet

Pålitelighet knytter seg til måten data er samlet inn på og hvordan de er bearbeidet. I kvantitativ forskning snakker vi om reliabilitet. Den subjektive dimensjonen i kvalitativ forskning, at forskeren bruker seg selv som instrument, gjør det imidlertid vanskelig å operere med krav om intersubjektivitet som i kvantitativ forskning (Johannessen m.fl. 2004:195). Kravet om pålitelighet har jeg derfor ivaretatt gjennom en detaljert beskrivelse av metodene og prosedyrene for innsamling og bearbeiding av data.

Ville en annen forsker ha sett og hørt det samme som jeg, gjort de samme kategoriseringer og trukket de samme konklusjoner i denne undersøkelsen om uteskole? Det er nettopp det kravet om intersubjektivitet skal ivareta. Ut fra det jeg har redegjort for i dette

kapitlet er det vanskelig å gi et presist svar på dette spørsmålet. Men det er likevel grunnlag for å hevde at andre forskere neppe ville ha gjort de samme observasjoner som meg og de ville heller ikke fått det samme ut av intervjuene eller det andre datamaterialet, rett og slett fordi ulike forskere vil se etter ulike ting fordi de har ulike teoretiske utgangspunkt og dermed vil være selektive i forhold til hva de legger vekt på og oppfatter. Skole og samfunn er dessuten hele tiden i forandring, og uteskolekonseptet stadig i utvikling. Dermed vil studier på ulike tidspunkt heller ikke gi eksakt de samme resultater.

Spørsmålet kan spisses ytterligere: Ville en annen forsker ha foretatt den samme analyse og trukket de samme konklusjoner om han eller hun hadde tilgang til mitt empiriske materiale? Ifølge Kvale (1997:164) er det ønskelig med høy grad av intersubjektiv reproduserbarhet når det for eksempel gjelder spørsmålet om kategorisering av intervjumateriale for å unngå vilkårlig subjektivitet. Faren ved en for sterk fokusering på reliabilitet er imidlertid at dette kan motvirke kreativ tenkning og variasjon om det utarter til et det Kvale (1997) kaller det minste felles multiplums tyranni som innebærer en konsensusoppfatning på kunnskap: at en tolkning bare er gyldig når alle er enige om den (Kvale 1997:115). Samtidig er enhver forsker subjektiv i kvalitativ forskning. Reliabilitet i denne forstand vil dermed være vanskelig eller "... så godt som umulig å vurdere", ifølge Fangen (2004:209).

Reliabilitet kan imidlertid oppnås på en mer indirekte måte ved å gjøre rede for hvordan en har kommet fram til sine tolkninger, ved å vise hvilke data som ligger til grunn for disse tolkninger og ved å vise hvordan disse data kan forstås i lys av de teorier og begreper som benyttes (Fangen, 2004:209). Nedenfor vil jeg kort redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt kravet til pålitelighet i undersøkelsen:

- *Reliabilitet og observasjon:* I observasjonene gjorde jeg et skille mellom rene beskrivelser av det jeg så og hørte og mine egne vurderinger av det samme (Silverman, 2001:227). I teksten vil jeg gjennom noen situasjonsbeskrivelser illustrere hvordan skillet er ivaretatt i feltnotatene. Jeg har imidlertid ikke benyttet meg av raffinerte symbolsystemer eller notatteknikker for å skille disse feltnotatkategoriene fra hverandre. Jeg visste ut fra den skrevne tekst om det var beskrivelser av hva jeg så og hørte eller om det var vurderinger.
- *Reliabilitet og tekstanalyse:* I elev- og lærertekstene ligger dataene åpent tilgjengelig og er ikke et resultat av forskerens fortolkning. I materialet er elevtekstene, årsplanene, lærernes livshistoriske brev, lognotatene og fokusgruppematerialet utarbeidet av

aktørene selv. Reliabiliteten ivaretas gjennom kategoriseringsrutinene. For å sikre reliabilitet anbefales det at en annen person (kollega eller veileder) foretar kategorisering av det samme tekstmaterialet som en kontroll av kategoriseringen (Silverman 2001:229). Jeg har ikke hatt tilgang til en slik type fagfellekontroll. Det er ifølge Silverman (2001) en svakhet i mitt arbeid. Jeg har kompensert for dette gjennom triangulering og respondentvalidering (Lincoln og Guba 1985:316f). Ved å presentere utvalgte utdrag av lærernes loggnotater, livshistoriske brev, årsplaner og tekster fra elevenes arbeidsbøker vil jeg dessuten utfordre de kategorier jeg har brukt og gjøre mine vurderinger tilgjengelig for leseren som et forsøk på å underbygge påliteligheten i mine tolkninger og min forståelse.

- *Reliabilitet og intervju:* Reliabiliteten i intervjumaterialet gjelder spørsmålet om intervjuobjektet har misforstått spørsmålet eller at det stilles ledende spørsmål (Kvale 1997:97; Silverman 2001:229). Kvale (1997:97) avviser dette som et problem. Han hevder at ledende spørsmål snarere brukes for lite enn for mye i intervjuforskningen og påpeker at ledende spørsmål kan styrke reliabiliteten fordi det gir forskeren muligheter for å etterprøve sin egen tolkning i intervjusituasjonen. Gjennom triangulering og respondentvalidering har jeg også her søkt å ivareta kravene til pålitelighet som kompensasjon for manglende fagfellekontroll. Ved å presentere utvalgte sitater fra intervjuene utfordrer jeg også de kategorier jeg har brukt og gjør mine vurderinger åpent tilgjengelig for leseren som et forsøk på underbygge påliteligheten i mine tolkninger og min forståelse.

6.4.5 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet gjelder tolkningen av resultatene og om funnene bekreftes av annen forskning (Thagaard 2002:179). I kvantitativ forskning brukes begrepet objektivitet. Dette forutsetter også at jeg har inntatt en kritisk holdning til egne tolkninger. Kravet om bekræftbarhet har jeg ivarettatt dels ved at jeg har redegjort for min tilknytning til feltet jeg studerer og påpekt hvordan dette kan ha påvirket mine tolkninger, og dels gjennom en detaljert beskrivelse av prosedyrene jeg har brukt for analysen av dataene. Hensikten er å gjøre det mulig for leseren å bedømme om mitt ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Thagaard 2002:182). Ved å redegjøre for hvordan jeg har samlet inn, bearbeidet og analysert data har jeg forsøkt å gi leseren grunnlag for å bedømme undersøkelsens objektivitet eller bekræftbarhet.

6.4.6 Etiske overveielser

Undersøkelsen berører flere etiske spørsmål, og etiske vurderinger har foregått hele veien fra begynnelse til slutt i forskningsprosessen. Undersøkelsen har vært gjennomført innenfor rammene av to etiske hovedregler for forskning på mennesker: informert samtykke og konfidensialitet (Kvale 1997:66; Thagaard 2002:22ff).

Informert samtykke

Alle personer som ble involvert i undersøkelsene ble informert om undersøkelsens formål og hovedtrekk i studien på forhånd. I forhold til Søbakken-studien ble også mulige fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet drøftet med lærer, assistent, skolens ledelse, elever og foreldregruppe og alle hadde anledning til å reservere seg. Ingen av elevene eller foreldrene benyttet seg av denne muligheten. At foreldrene ikke fikk anledning til å gi skriftlig samtykke vurderer jeg i ettertid som en svakhet i kasus-studiens etiske grunnlag. På den annen side inneholder materialet ingen personopplysninger som kan knyttes til enkeltperson. I de to andre kasus-studiene ("Det tredje klasserom" og Lutvann-studien) ble disse spørsmål drøftet med henholdsvis skoleeier og skolens ledelse som i neste omgang tok ansvar for informasjonen og diskusjonen med lærerne på "hjemmebane". I Lutvann-studien ble også skolens FAU trukket inn i diskusjonen og godkjenning ble gitt. Poenget var at lærernes deltakelse i studiene var frivillig og de skulle når som helst kunne ha anledning til å trekke seg ut av samarbeidet og på den måten unngå opplevelse av påvirkning og tvang. Prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv (Thagaard 2002:23). Dette skapte ingen problemer i forhold til gjennomføringen av studiene og deltakelsen i alle kasus-studiene var svært god.

Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet i forskningen dreier seg om at forskningen ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til de en skriver om (Kvale 1997:68; Thagaard 2002:24). I rapporteringen har jeg ivaretatt deltakernes rett til privatliv ved å endre navn og andre opplysninger som kan bidra til å avsløre aktørenes identitet. I Søbakken-studien ble det innhentet muntlig samtykke fra alle elever og foreldre i forkant av studien og skriftlig samtykke fra alle foreldre i forbindelse med billedbruk i sluttrapporten (Jordet 1998). Bildene som brukes i avhandlingen fra Lutvann-studien er retusjert for å anonymisere personene av hensyn til personvernet. I alle studier ble bruk av skolens offisielle navn godkjent. I ettertid kan det diskuteres om det var en riktig beslutning. I Søbakken-studien og "Det tredje klasserom" var skolemiljøet i den aktuelle kommunen oversiktlig, og

berørte enkeltlærere kunne teoretisk identifiseres. Bakgrunnen for likevel å operere med autentiske skolenavn var at prosjektene var blitt godt kjent i lokalsamfunnet gjennom presseoppslag og kurs- og foredragsvirksomhet. I Lutvann-studien godkjente skolens ledelse at skolens navn ble gjort kjent gjennom prosjektittel, blant annet fordi skolen er kjent i skolemiljøet i Oslo for sin satsing på uteskole. Alle data er imidlertid behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å spore opplysninger eller utsagn tilbake til enkeltpersoner (elever, lærere eller andre ansatte). Siden datagrunnlaget ikke inneholder personopplysninger er undersøkelsen heller ikke meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Ingen enkeltpersoner kan altså identifiseres i materialet. Denne forståelsen av undersøkelsens datagrunnlag er bekreftet ved telefonisk kontakt med NSD.

6.4.7 Undersøkelsens troverdighet - sammenfatning

Jeg mener undersøkelsen er gjennomført i henhold til gode forskningsetiske prinsipper. Undersøkelsen er lagt opp etter de kriterier som anbefales i forskningslitteraturen for å sikre kvaliteten på undersøkelsen. Disse kriteriene er *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet*. Ovenfor har jeg grundig redegjort for hvordan kriteriene er ivaretatt i undersøkelsen. *På dette grunnlag mener jeg undersøkelsen er troverdig og at funnene har god overføringsverdi til andre tilsvarende kontekster*. I siste instans vil det være leseren, i møte med materialet slik det åpent legges fram, som må bedømme hvorvidt undersøkelsen tilfredsstillende kravene til troverdighet i kvalitativ forskning.

DEL III: PRESENTASJON OG FORTOLKNING AV DET EMPIRISKE MATERIALET

I det følgende vil jeg presentere og fortolke det empiriske materialet fra mine tre kasusstudier. I presentasjonen retter jeg oppmerksomheten mot de muligheter og begrensninger uteskole representerer i skolens dannelsesarbeid og drøfter materialet i lys av det dannelses- og erfaringsteoretiske verktøy jeg har utviklet for bruk i undersøkelsen. Perspektivet er todelt:

1. Jeg vil undersøke hva elever og lærere gjør i uteskole, det vil si hvilket innhold de arbeider med.
2. Jeg vil undersøke hvordan dette dannelsesarbeidet foregår.

Disse to perspektiver har lagt grunnlag for valg av temaer i den påfølgende presentasjonen.

I kapittel 7-10 presenteres sentrale innholdsområder i skolen slik disse kommer til uttrykk i uteskole. Disse kapitler belyser *hva* elever og lærere arbeider med i uteskole (punkt 1). Presentasjonen og diskusjonene er basert på anvendelse av det danningsteoretiske analyseverktøyet hvor Klafkis refortolkning av det klassiske dannelsesbegrep utgjør det idéistoriske grunnlaget. Kapittel 7-10 belyser også *hvordan* dannelsesarbeidet i uteskole foregår (punkt 2) gjennom anvendelse av det erfaringspedagogiske analyseverktøyet, hvor Deweys erfaringspedagogiske filosofi utgjør det sentrale teorigrunnlaget.

7 SKOLEFAGLIG INNHOLD

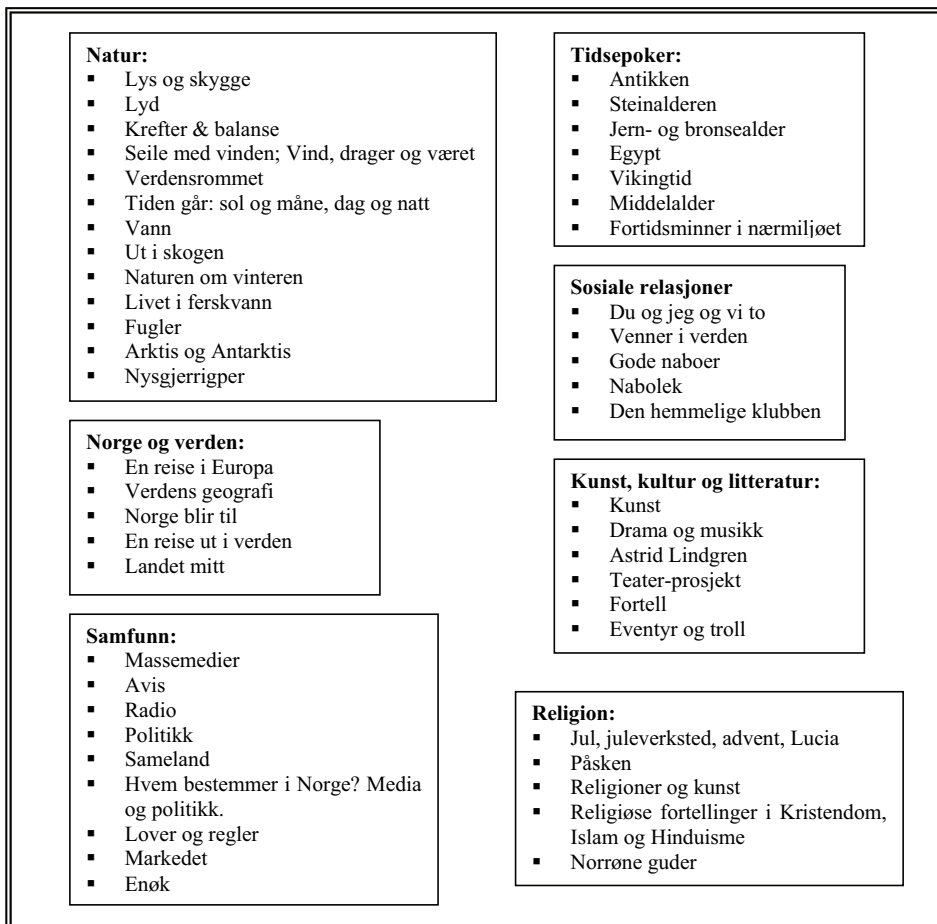
7.1 TEMAORGANISERING AV INNHOLD

7.1.1 Kort om undervisningsplanleggingen

Av lærerintervjuene og analysen av tema- og årsplaner framgår det at alle lærerne i materialet tar utgangspunkt i temaer i sin undervisningsplanlegging. Deretter utarbeides mer detaljerte undervisningsplaner for et halvår eller et helt skoleår, hvor læreplanen (L97) er det sentrale planleggingsverktøy når det gjelder innplasseringen av det faglige innhold i undervisningen. Dette ser også ut til å være en vanlig tilnærming for lærere i norsk skole (Imsen 2003:101). Undervisningen synes altså å bli planlagt etter prinsippet fra det generelle til det spesielle.

Dokumentanalysen viser at temaene rommer en bred vifte av perspektiver og innhold. Idéene til temaer hentes åpenbart fra mange kilder fra natur og samfunnsliv. Naturelementer og naturfenomener, sosiale forhold, historiske tidsepoker, kunsthistorien, religion, lokalt ressursgrunnlag og tradisjoner er eksempler på vanlige emneområder som temaene tar utgangspunkt i. Også det er et nokså utbredt fenomen i norsk skole, spesielt på småskoletrinnet, ifølge Klette (2003a:68). Temabegrepet brukes samtidig vidt: fra omfattende tverrfaglige opplegg som strekker seg over flere uker og involverer mange fag til ”smalere” faglige opplegg av langt kortere varighet.

Figuren nedenfor er en oversikt over alle temaene som er brukt ved Lutvann skole i skoleåret 2000-2001 fra 1. til 7. klasse. Jeg har samlet temaene i noen hovedkategorier. Temaplanene favner innholdsmessig vidt.



Figur 10: Oversikt over temaer et skoleår ved Lutvann skole 2000-2001 (1.-7. klasse)
(Kilde: Temaplaner og årsplaner).

Oversikten viser en stor portefølje av temaer som kan involvere de fleste av skolens fag. Noen temaer har klar forankring i ett skolefag, mens andre temaer berører en lang rekke fag. I noen tilfeller involveres alle skolefagene. Temaplanen for 5. klasse gir et eksempel på en temaplan sammensatt av temaer av ulike lengde:

- Norge blir til
- Landet mitt
- Norrøne guder
- Naturen om vinteren
- Fellestema (for hele skolen)
- Jern- og bronsealder
- Ut i skogen

(Kilde: Temaplan 5. klasse)

Det er vanskelig å finne en rød tråd i temaplanene på Lutvann skole og i skolene i ”Det tredje klasserom”. I Søbakken-studien finner vi derimot temaplaner med forsøk på å etablere en ”rød tråd” mellom de ulike temaer og aktivitetene i uteskole. Planen for vårhalvåret i 4. kl. illustrerer dette. Oppmerksomheten var rettet mot eget lokalsamfunn gjennom hovedtemaet ”Elverum - byen vår”. Oversikten under viser uteaktivitetene slik de ble gjennomført:

Uke	Tema/Innhold ”Elverum – byen vår”	Sted og aktivitet
3	Historie: fortellinger fra Elverum	Besøk av ”gammelordføreren” fra Elverum historielag. Spiser og leker ute resten av dagen
4	Historie: fortellinger fra Elverum	Nytt besøk fra Elverum historielag. Spiser og leker ute resten av dagen
5	Vinterskogen	Skitur og naturobservasjon i Stavåsen
6	Kommunebesøk	Vi går til rådhuset. Møte med ordføreren
7	Lov og rett	Vi går til politistasjonen
8	Brannstasjonen	Vi går til brannstasjonen
9	Vinterferie	
10	Grundsetmart'n. Historikk og tradisjoner	Vi går til sentrum og opplever Mart'n
11	Postverket	Vi går til Elverum hovedpostkontor
12	Helsevesenet i Elverum	Vi besøker sykehuset og ambulansetjenesten
13	Påskeferie	
14	Har naturen våknet?	Tur til Stavåsen
15	Historie og drama	Vi over på ”historiespillet”
16	Historie og drama	Vi over på ”historiespillet”
17	Media og NRK	Vi besøker NRK (klassen delt i to)
18	Media og NRK	Vi besøker NRK (klassen delt i to)
19	Naturopplevelse	Vi går til Loka
20	Tømmerfløting før i tiden	Vi går til Skogmuseet
21	Naturopplevelse	Vi går til Loka
22	Statuer og skulpturer i Leiret	Vi sykler rundt i Leiret
23	Forsvarshistorie	Vi sykler til Terningen skanse og Grindalen skanse
24	Forsvarshistorie	Vi går til Christianfjeld festning
25	Sommeravslutning	Tur til Skogmuseet

Figur 11: Gjennomførte aktiviteter i uteskole, vårsemesteret 4. klasse.
(Kilde: Jordet 1998:98)

Ved å oppsøke nærmiljøets arbeidsliv, institusjoner, ulike historiske plasser osv. var lærerens intensjon å gjøre elevene bedre kjent med byens historie, tradisjoner, arbeids- og næringsliv. Det ble mange turer til ulike lokaliteter i byen, både til fots og etter hvert på sykkel. Elevene brukte mange læringsarenaer i nærmiljøet og gjennomførte mange ulike aktiviteter. Temaene en uke har sammenheng med temaene neste uke osv. i den forstand at alt innholdsmessig handler om ”Elverum – byen vår”. Oversikten illustrerer muligheten for å ivareta Deweys (1974) prinsipper om kontinuitet og samspill i uteskole. Prinsippet om kontinuitet blir

ivaretatt ved at aktivitetene en uke peker tilbake på og har sammenheng med aktivitetene uken(e) før og aktivitetene neste uke(r), mens prinsippet om samspill ivaretas gjennom den samfunnsmessige og kulturelle kontekst undervisningen foregår innenfor, i et historisk (tid) og geografisk (rom) perspektiv. Med temaet ”Elverum – byen vår” har altså læreren etablert en idé eller et perspektiv som uteskoleaktivitetene den enkelte uke inngår som en del av.

Én ting er imidlertid å gjennomføre undervisningsaktiviteter ute i nærmiljøet. Noe annet er å knytte forbindelse mellom slike aktiviteter og skolens lærestoff. Eksisterer det med andre ord en sammenheng mellom elevenes erfaringer i uteskole slik de er beskrevet for den enkelte uteskoledag og skolens (læreplanfestede) faglige innhold? Det sentrale spørsmålet er altså om skolen lykkes i å etablere en forbindelse mellom elevenes erfaringer i uteskole og skolens faglige innhold. Foregår det en planmessig ordning av lærestoffet hvor elevenes erfaringer relateres til lærestoffets (skolefagenes) begreper og begrepsstrukturer (Dewey 1974:79).

Jeg har nærmet meg spørsmålet i to trinn. Først vil jeg gjennom et eksempel fra Søbakken-prosjektet illustrere hvordan aktiviteter i uteskole kan relateres til valg av temaer i undervisningen og hvordan skolefagene i neste omgang kan trekkes inn. Deretter vil jeg, med utgangspunkt i Lutvann-studien, foreta en systematisk gjennomgang av alle skolens fag og vise hvordan disse kan knyttes til uteskole.

7.2 RELASJONEN MELLOM TEMA OG FAG I UTESKOLE

7.2.1 Gjennomføringen av temaarbeidet ”Maur”

Jeg bruker temaarbeidet ”Maur” fra Søbakken-studien som eksempel, et undervisningsforløp jeg fulgte som observatør. Eksemplet illustrerer hvordan aktiviteter i uteskole ble bearbeidet videre i klasserommet og relatert til skolens fag som et tverrfaglig temaarbeid (Jordet 1998:114ff).

Hovedaktiviteten denne dagen var naturobservasjon. Dagen inngikk i en 7-ukersperiode hvor elevene skulle gjøre ukentlige og systematiske observasjoner og registreringer av naturen som våkner til liv om våren, blant annet ved å følge egne forsøksfelt elevene hadde avmerket med farget tråd i to ulike referanseområder.

Utedag: 23. april

Tema: Naturobservasjon av studieområdet ved Sagtjernet.
Mål for turen: Observere forandringer i referanseområdene. Hva har skjedd siden sist?
Naturopplevelse: Bruk av sansene.

Læreren leder klassesamtalen før de går ut. «Hva venter dere å se nå?» Dette er spørsmålet elevene skal ha med seg ut til området sitt. Elevene kommer med ulike forslag og synspunkter på hva de tror har skjedd siden sist de var der.

Etter 15-20 minutter inne går klassen ut. Referanseområdene ligger i et skogholt på andre siden av Sagtjernet, ca. 500 - 600 meter fra skolen. Elevene setter raskt i gang med arbeidet i «feltene» sine som er merket med tråder på trærne og er på rundt 4-5 m². Gruppene oppdager masse liv. Under barken på trærne og på solsiden finner de larver, fluer, edderkopper, biller, maur m.m. Barna bruker selv betegnelsen «forskning» om det de nå holder på med. Vi observerer at forskingen og leken går over i hverandre; barnas forskning går av og til brått over i lek. De vender imidlertid tilbake til feltet sitt for å fortsette forskingen. Gruppene jobber ulikt. Noen grupper er raskt ferdig med observasjonene og leker mest, mens andre grupper jobber noe mer konsentrert over lengre tid. Alt i alt bruker gruppene mellom 10 og 20 minutter på selve feltstudiene.

Opplevelsene ligger på mange plan. Et av barna kommer med en barkebit som inneholder mange hull etter insekter. Han viser den til en av de voksne og noen andre barn, idet han sier: "Se her 'a. Masse ganger som dyrene kan leke i." To av jentene studerer en edderkopp, griner på nesa og sier: "Åsj, edderkopper er ekle. De er ufyselige". I løpet av turen blir klassen oppmerksom på en maurtue som de etter hvert samler seg rundt og samtaler om sammen med læreren.

Etter i underkant av to timer vender klassen tilbake til klasserommet. Læreren spør hvordan de har hatt det. "Hadde du det fint? Hva lærte dere i dag? Fant dere liv?" Mange svarer ja og forteller hva de har sett, mens andre sier "Nei, jeg så ingenting?". I løpet av samtalen ber læreren elevene om å foreslå et tema som klassen kan jobbe videre med i fellesskap. Etter mange forslag «manøvrerer» læreren elevene i retning av maur, som noen av barna foreslo.

Læreren spør så elevene: "Hva er det dere lurer på om maur? Hva har dere lyst til å finne ut av?" Barna kaster seg frampå. Læreren noterer alle barnas maurspørsmål på tavla. I alt noteres 14 spørsmål. Dagen etter har læreren forberedt det videre arbeidet ved å ha med ulike naturoppslagsbøker. Gruppene går i gang med å slå opp og lete etter svar på spørsmålene.

(Kilde: Jordet 1998:116.)

Beskrivelsen illustrerer noe av det mangfold av aktiviteter og situasjoner uteskole kan bestå av. Arbeidet veksler mellom planlagte og frie aktiviteter hvor fysisk aktivitet, sosial interaksjon, lek og "forskning" går om hverandre. Utedagen munnet ut i valg av ett tema som elevene skal følge opp i det videre arbeidet inne – et tema de ble enige om å arbeide med.

Med utgangspunkt i 14 spørsmål elevene ønsket å finne svar på gikk så elevene i gang med sine teoretiske studier av maur inne. Elevene arbeidet sammen i grupper i klasserommet. Kunnskaper om maur ble utvekslet, delt og diskutert både i gruppene og på tvers av gruppene. Ingen grupper fant alle svar i løpet av den tiden de arbeidet med oppgaven, men alle fant noe. I løpet av noen timers arbeid hadde elevene sammen klart å finne svar på alle spørsmålene. Læreren avsluttet arbeidet med å samle resultatet av elevenes arbeider i en "rapport" på én

side. Rapporten ble limt inn i barnas arbeidsbøker, sammen med barnas egne notater. Fellesrapporten så slik ut:

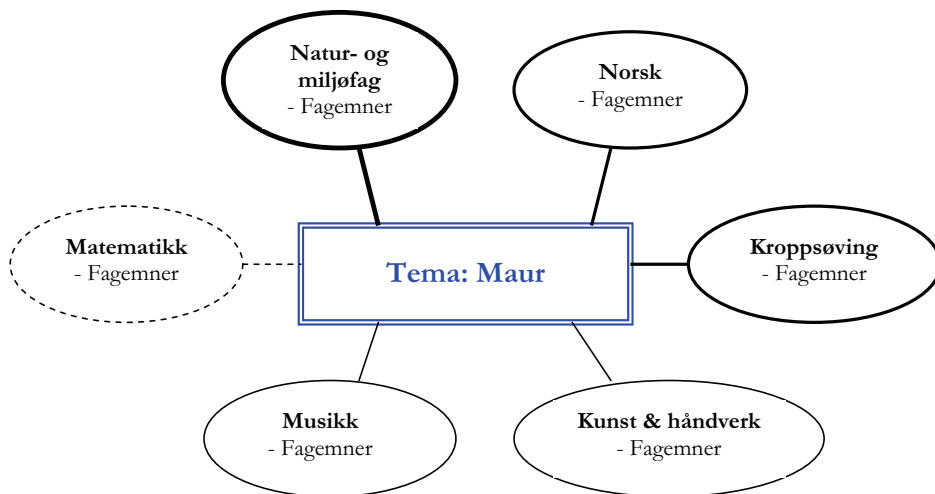
Tema «Maur»: Elevenes 14 spørsmål og svar om maur	
Hvor mange maurslag finnes det?	Omtrent. 50 slag. Rød skogsmaur, stokkmaur, jordmaur, maurløve.
Hvilke farger har maurene?	Hvit, gul, brun, svart og rød.
Hvordan snakker maurene sammen?	De snakker med følehorn.
Hvordan lever mauren?	De lever i maurtua og arbeider mye.
Hvorfor hater slanger maur?	På grunn av maursyra.
Hvordan lager de så fine tuer?	Det er mange som arbeider.
Hvorfor er de så sterke?	De trener så mye på å arbeide.
Hvem bestemmer i tua?	Dronninga.
Hva spiser mauren?	Bladlus, mark, larver. Drikker fra bladlus.
Hvor lenge lever de?	Mange lever i 20 år.
Hva med dronninga?	Hun legger egg. Ca. 100 egg pr. dag.
Hvor er tua plassert?	Oftest på sørsiden av trærne grunnet varmen fra sola.
Vinterlivet til mauren?	De ligger i dvale. De vekkes av varme.
Hvorfor dør hannen med vinger mens dama lever videre?	Fordi hannen ikke finner mat.

(Kilde: Jordet 1998:117.)

7.2.2 Noen refleksjoner rundt dette temaarbeidet

Læreren skapte, ved å fokusere på noen av elevenes ønske om å ”forske” videre på maur med utgangspunkt i maur-opplevelsen på slutten av utedagen, en situasjon hvor alle elever tilsynelatende samtykket i å arbeide videre med dette temaet. Læreren tok altså utgangspunkt i noen elevers ønsker, løftet dette ønsket fram for gruppen med det resultat at flere ønsket å arbeide med det samme temaet, og ingen protesterte. Temaet var altså valgt av barna med læreren som ”regissør”, og bygde på en felles naturopplevelse. Temaarbeidet ble ”unnfanget” i skogen da barna stod rundt maurtua og begynte å stille spørsmål og de samtalte om maurens liv. Med alle sine sanser fikk elevene et autentisk ”møte” med maur, som del av et fellesskap. Grunnlaget for det videre arbeidet i klasserommet var lagt.

Temaet hadde sitt faglige tyngdepunkt i natur- og miljøfag, med mål og hovedmomenter fra målområdet ”Mangfaldet i naturen” (KUF:208ff). I tillegg ble emner fra fagplanene i norsk og kroppsøving og i noen grad kunst- og håndverk, musikk og matematikk knyttet til temaet. Koblingen mellom tema og fag er illustrert i figuren nedenfor.



*Figur 12: Tema "Maur" og faglige tilknytninger.
Linjetykkelse angir fagets posisjon i temaet.*

Mange av de mål og hovedmomenter fra L97 som ble aktivisert i de ulike fag i dette temaarbeidet kunne også vært behandlet i andre tema. Her ble læreren stilt overfor et valg i den konkrete undervisningssituasjonen. Spørsmålet er hvilke fag og faglige momenter fra læreplanen som det er fornuftig å knytte til et aktuelt tema. Temaet ble valgt som følge av elevmedvirkning i oppsummeringen av uteskoledagen og var dermed ikke planlagt på forhånd. Et annet valg av tema ville ha resultert i andre valg med hensyn til hvilke fag og fagemner som ville blitt trukket inn. En slik "spontan" tilnærming til valg av tema krever fleksibilitet fra lærerens side og en evne til å justere kursen underveis gjennom skoleåret slik at læreplanens samlede innhold for skoleåret blir ivaretatt.

Eksemplet "Maur" illustrerer altså hvordan læreren kan skape en sammenheng mellom elevaktiviteter i uteskole, temaorganisering av innhold og det faglige lærestoffet i læreplanen. Ute er mulighetene for å finne interessante spørsmål som elevene ønsker å fordype seg i mange. Det er verdt å merke seg at det var elevene som fikk velge det faglige innholdet i det videre klasseromsarbeidet ved at det ble tatt utgangspunkt i de spørsmål elevene stilte om maur. På denne måten bygget altså undervisningen på barnas erfaringer, barnas perspektiver og barnas eksisterende kunnskaper om maur. Elevene arbeidet dessuten selv med å finne svarene i det videre arbeidet. De ble ikke presentert av læreren. De måtte lete i tilgjengelige

lærebøker, spørre, diskutere og konkludere, og selv presentere sine funn for hverandre, hele tiden med læreren som en tilrettelegger og veileder som holdt seg i bakgrunnen.

Jeg har ikke grunnlag for å si noe om hvor mange elever som egentlig opplevde dette som "sitt" tema. Når læreren "manøvrerer" elevene i retning av temaet maur som det står i observasjonsbeskrivelsen, ligger det et klart element av ledelse i dette. Læreren tar altså utgangspunkt i en situasjon som oppstår i kjølvannet av en elevs ønske som andre elever henger seg på, med det resultat at "hele klassen" til slutt ønsker det samme. Eksemplet illustrerer likevel lærerens ambisjon om å få elevene til å velge innhold for det videre arbeidet, forankret i elevenes egne erfaringer. Når hun velger å gå videre med akkurat maurforslaget kan det være fordi hun ser at dette er et tema som er forankret i læreplanen og dermed har en tilknytning til lærestoffet elevene skal arbeide med. Dermed er det etablert et annet utgangspunkt for dannelsesprosessen enn om læreren skulle foreslått temaet uten basis i eleverfaringer. I en slik mer tradisjonell undervisningsmodell hvor læreren legger de faglige premissene for undervisningen både gjennom valg av tema, lærestoff og tilnærming kan man lett komme i en situasjon hvor det er læreren som gjennomgår spørsmål som barna ikke har stilt og dermed heller ikke har noe forhold til fordi det ikke har forankring i barnas egne opplevelser. Tiller (1995) formidler i boka "Det didaktiske møtet" en slik klassisk situasjon med elever som satt "... stille, kuert og tegnet og leste om flodhesten, mens oterne boltret seg noen steinkast unna" (Tiller 1995:83).

Eksemplet illustrerer sentrale elementer i Deweys erfaringspedagogiske filosofi. Læreren har altså funnet materiale for dannelsesprosessen i elevenes erfaring for så i neste omgang å legge forholdene til rette for at det som er erfart kan bli utviklet "... til en fullere, rikere og mer organisert form, som gradvis nærmer seg den formen som brukes for å presentere lærestoffet for en øvet, moden person" (Dewey 1996c:67). Uten at jeg har grunnlag for å si noe om hva som skjedde i den enkelte elev i denne dannelsesprosessen, er det likevel mye som taler for at elevene har gjennomført et arbeid hvor de har lært noe om maur, men hvor det enda gjenstår mye sett i lys av for eksempel den kunnskap om maur som biologien som vitenskapsfag forvalter. Eksemplet illustrerer Deweys poeng om et lærestoff som er til stede i elevens erfaring og som blir bevisstgjort for eleven gjennom det påfølgende undervisnings- og læringsarbeidet, gjennom den prosess Dewey kalte planmessig ordning av lærestoffet (Dewey 1996c:67ff). Læreren har samtidig forsøkt å skape en situasjon hvor den enkelte elevs erfaring relateres til faglige begreper og kategorier som er fastsatt i gjeldende læreplan. Aktiviteten inngår samtidig i en lengre temaperiode under overskriften

”naturobservasjon” og aktiviteten skjer i et naturmiljø elevene etter hvert er blitt godt kjent i som følge av en rekke opphold i uteskole. Dermed skjer elevenes erfaringer innenfor rammene av en situasjon hvor prinsippene om kontinuitet og samspill kan være ivaretatt.

Eksempelet illustrerer også hvordan opplevelsen relateres til refleksjon i flere trinn, et sentralt kriterium i Deweys erfaringsbegrep. Selv om observasjonsbeskrivelsen ovenfor ikke formidler det eksplisitt, må en likevel anta at det foregår en form for refleksjon når elever og lærere står sammen rundt maurtua og samtaler om maur. Det må også foregå en eller annen form for refleksjon i den påfølgende samtalen i klasserommet og i de følgende dager hvor elevene arbeider med å fordype seg teoretisk i det aktuelle innholdet. Elevenes nye kunnskaper om maur kan dermed ha blitt det Dewey (1961:151) kaller en refleksiv erfaring, fordi kunnskapene ikke er basert på en vilkårlig tilnærming til stoffet, men er et resultat av et målrettet og systematisk forsøk på å erverve seg nye kunnskaper om maur.

Danningsteoretisk illustrerer dette eksempelet hvordan uteskole kan knyttes til skolens faglige lærestoff, at uteskole faktisk kan representere en dialektisk tilnærming til skolens dannelsesarbeid, hvor både innholdet (det materiale) og elevene (det formale) er tillagt vekt i dannelsesarbeidet. Elevenes subjektive erfaringer er altså på en planmessig måte søkt relatert til skolens objektive innhold. Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” ga meg likevel ikke grunnlag for å si noe om dette var et gjennomgående trekk ved dannelsesarbeidet i de aktuelle studiene. Eksemplet peker i retning av en dialektisk tilnærming i skolens dannelsesarbeid. Men kan hende var temaet ”Maur” bare ”unntaket som bekreftet regelen” – at uteskole ofte vil være forankret i en formal danningsteori hvor lærerne er mer opptatt av elevens frie utfoldelse enn skolens faglige innhold. Det var behov for langt mer omfattende empiri og en mer systematisk tilnærming til feltet for å kunne si noe mer sikkert om muligheten for å knytte uteskole til skolens faglige innhold. Ønsket om, på et normativt og systematisk grunnlag, å kartlegge hvordan skolens samlede innhold kunne knyttes til uteskole, ledet meg til å finne et såkalt kritisk kasus: ”det gode eksempel” som kunne avdekke uteskolepedagogikkens potensial i større bredde.⁴³

⁴³ Jeg viser til kapittel 6 hvor de metodiske overveielser bak Lutvann skole som et *kritisk kasus* er nærmere behandlet.

7.3 ET FAGDIDAKTISK PERSPEKTIV PÅ UTESKOLE

7.3.1 Bakgrunn

Jeg vil i det følgende rette oppmerksomheten mot hva elever og lærere kan gjøre når de har uteskole - i et fagdidaktisk perspektiv. Materialet bygger på data fra Lutvann-studien hvor nettopp denne siden av uteskole er systematisk undersøkt. En av hovedkonklusjonene fra Søbakken-studien og "Det tredje klasserom" var at uteskole syntes å ha et stort potensial som undervisnings- og arbeidsform i skolens dannelsesarbeid. Men studiene gir likevel lite innblikk i den fagdidaktiske praksis og de gir dermed få svar når det gjelder spørsmålet om hvordan en kan arbeide med skolens faglige innhold på denne måten. Studiene kan kanskje like gjerne bidra til å underbygge en oppfatning av uteskole som nok et eksempel på en progressiv "laissez-faire"-pedagogikk med mye elevorientering og lite faglig substans (Webb 1997:24), på tross av eksemplet med teamarbeidet "Maur" som er gjennomgått ovenfor. Studiene kan dermed forsterke inntrykket i nyere norsk skoleforskning som påviser en tendens, særlig på småskoletrinnet, i retning av at det er viktigere å gjøre noe og være aktiv enn å lære noe (Haug 2003:46, Klette 2003a:73).

Da jeg imidlertid fikk kontakt med Lutvann skole som hadde arbeidet systematisk med uteskole over en femårsperiode, åpnet muligheten seg for å videreføre mine undersøkelser om uteskole, men nå med et nytt og skarpere fagdidaktisk fokus. Jeg tenkte omtrent slik: En skole og et lærerkollegium som har brukt uteskole systematisk i undervisningen over flere år bør kunne ha lagt av seg mange av "barnesykdommene" og kommet et skritt videre i retning av en mer "moden" eller reflektert didaktisk praksis i uteskole. Hvis det altså var mulig å arbeide med skolens faglige innhold på en systematisk måte i uteskole burde det med andre ord være mulig å finne i det minste kimen til en slik praksis ved Lutvann skole. På det grunnlag bør det så være mulig å utvikle didaktisk teori om og for uteskole som kan utfordre den (mangelfulle?) didaktiske praksis i norsk skole på dette området og bringe denne undervisnings- og arbeidsformen et skritt videre også i praksis.⁴⁴

Resultatene av undersøkelsen når det gjelder det faglige innholdet i uteskole presenteres i dette kapitlet. I de påfølgende kapitler vil jeg i tillegg vise hvordan andre innholdselementer kan bli ivaretatt i uteskole. Den didaktiske praksis jeg presenterer tegner ikke noe "gjennomsnittsbilde" av situasjonen i norsk skole når det gjelder hvordan uteskole

⁴⁴ Jfr. min omtale av "det kritiske kasus" i kapittel 6.2.

faktisk gjennomføres i praksis. Tvert imot bygger materialet på en ”idealisert” virkelighet: En skole som har satset systematisk over flere år på å utvikle uteskole i praksis. Sett i lys av Klafkis danningsteoretiske forståelse og Deweys erfaringspedagogiske filosofi gir dette likevel grunnlag for å utvikle didaktisk teori på området fordi vi ”... generaliserer i forhold til teoretiske antakelser, og ikke i forhold til populasjoner og universer” (Yin 2003:10).

7.3.2 Aktivitetsbeskrivelser: innhold versus metode

I beskrivelsen av innhold i uteskole er den metodiske dimensjonen integrert i presentasjonen. Undervisningens innhold rommer alltid to dimensjoner, hevder Larsen (2002), en aktivitetsdimensjon og en emnedimensjon. ”Det siger imidlertid sig selv [...] at alle fag har begge sider: der må være emner at behandle, og man må beskæftige seg med dem på en eller anden vis.” (Larsen 2002:27). Fordi jeg har vært ute etter å avdekke hva elever og lærere gjør, det vil si hvordan de arbeider med ulike typer innhold i uteskole til forskjell fra undervisningen i klasserommet, har det vært nødvendig å beskrive hva elever og lærere gjør (innhold) i uteskole ved å beskrive hvordan de arbeider med lærestoffet (metode). Lærerne har altså fokusert på hvilke læringsaktiviteter elevene gjennomfører i uteskole, fag for fag. Klafki (2001:143) hevder tilsvarende at alle undervisningstemaer⁴⁵ er bærere av en metode, det vil si at det har en immanent-metodisk karakter. Også Dewey (1961:165) framholder at lærestoffets innhold ikke kan skilles fra måten det legges fram på i undervisningen. I aktivitetsbeskrivelsene smelter altså innhold og metode sammen.

I den følgende beskrivelsen fokuserer jeg på det elever og lærere gjør i uteskole. Noen steder er imidlertid ute- og inneaktiviteter vevd så tett sammen at det er nødvendig å beskrive både ute- og inneaktiviteter under ett for at vi skal kunne danne oss et bilde av hvilke innholdselementer det dreier seg om. Datamaterialet reflekterer den læreplankontekst (L97) som undersøkelsen er gjennomført innenfor, på tre måter:

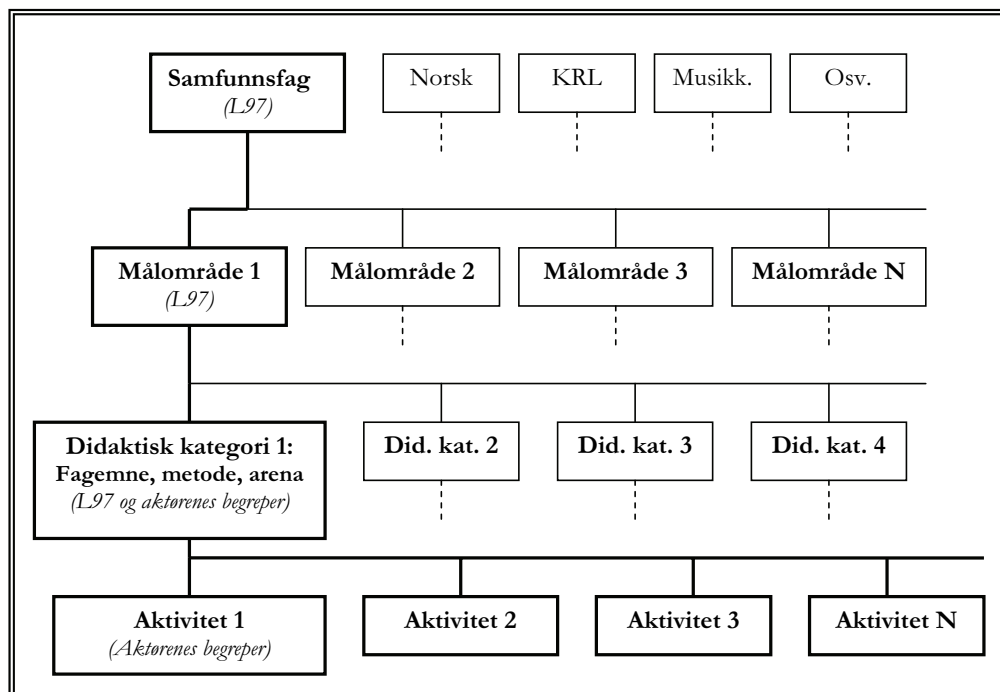
1. *Skolefagene* var et utgangspunkt i datainnsamlingen: I arbeidet i fokusgruppene⁴⁶ ble fagene i L97 brukt som utgangspunkt (Nivå 1). Undervisningsplanene refererer også til skolefagene.

⁴⁵ Klafki (2001) opererer med følgende distinksjon mellom begrepene emne og tema: Et undervisningsemne er for Klafki valgt ut med utgangspunkt i didaktiske mål, mens han forbeholder begrepet *tema* til de innholdselementer som faktisk blir behandlet i undervisningen. Et emne er altså et potensielt undervisningstema. Begrepet tema innebærer altså at ”... forbindelsen mellom de to beslutningsnivåer som gjelder mål og innhold er blitt realisert” (Klafki 2001:139, oversatt av ANJ.). Jeg bruker begrepene på denne måten i undersøkelsen.

⁴⁶ Jfr. omtalen av fokusgrupper i metodekapitlet (6.3).

2. *Analysen*: I analysen har jeg brukt målområdene i fagplanene i L97 som subkategori (Nivå 2) under hovedkategorien fag (Nivå 1), fordi lærerne har brukt Læreplanverkets begreper på dette kategori-nivå i sine beskrivelser av innhold i uteskole. Tilsvarende tar begrepene jeg har brukt på Nivå 3 utgangspunkt i lærernes egne fortolkninger av egen praksis. På dette nivå bruker jeg sentrale didaktiske kategorier som fagemnebetegnelser eller andre sentrale didaktiske kategorier som for eksempel arbeidsmåter eller læringsarenaer, avhengig hva lærerne har fokusert på. Også på dette nivå viser det seg at tilknytningen til L97 er sterk.
3. *Aktørenes egne begreper*: Aktivitetsbeskrivelsene (Nivå 4) bygger på aktørenes egne begreper og avdekker hvordan lærerne har søkt å realisere det faglige innholdet i uteskole (Nivå 1-3). Her frigjør lærerne seg fra L97 i den forstand at beskrivelsene viser hvordan de søker å realisere planverkets mål og innhold gjennom uteskole.

Strukturen i analysen er illustrert i figuren nedenfor.



Figur 13: Faginnhold i uteskole på ulike kategoriseringsnivå.

Jeg vil altså se nærmere på hvordan skolefagene ivaretas i uteskole, det vil si hvilket innhold elever og lærere arbeider med i skolens ulike fag og hvordan arbeidet gjennomføres. Jeg gjør *ikke* noe forsøk på å gi en detaljert beskrivelse av innholdet og progresjonen i undervisningen fra 1. til 7. klasse. Materialet er ingen arbeidsbok med detaljert presentasjon av skolefaglige undervisningsopplegg. Målet er derimot å beskrive hvilke innholdselementer elever og lærere arbeider med i uteskole i et mer overordnet perspektiv fag for fag, innenfor rammene av det fag- og emnehierarki som er skissert ovenfor. Strukturen framstår som et mål-middel-hierarki hvor innholdselementer på ett nivå fungerer som mål i forhold til elementer på lavereliggende nivå, mens de fungerer som middel i forhold til elementer på høyere nivå (Larsen 2002:25)⁴⁷. Dette innebærer at det vil være noen gjentakelser i presentasjonen fordi enkelte innholdselementer og tilnærminger dels inngår i fagdidaktiske opplegg og dels i tverrfaglige tilnærminger. Jeg velger likevel å presentere disse elementene under hvert fag for å få fram det enkelte fags bidrag eller betydning for det aktuelle emne.

Materialet bygger hovedsakelig på Lutvann-studien, og er basert på analyse og fortolkning av ulike datakilder. Hovedtyngden av data er sammenfatninger av fokusgruppematerialet og årsplanene. Jeg bruker også utvalgte eksempler fra lærernes årsplaner, fra lærernes lognotater, fra intervjumaterialet, fra observasjonsnotatene og feltnotatene for å utdype det bildet av den didaktiske praksis som fokusgruppematerialet og årsplanene gir av innholdet i uteskole. Presentasjonen gir muligheter for å diskutere uteskole i lys av erfaringsbegrepet og dannelsesbegrepet. Det vil imidlertid føre for langt, og lede meg utenfor rammene av denne undersøkelsen, om jeg skulle bruke mitt dannelses- og erfaringssteoretiske verktøy i detalj på alle innholdselementer i alle fag i materialet. Jeg må begrense meg til å føre diskusjonen på et mer overordnet nivå hvor mitt ståsted hele tiden er det *uteskoledidaktiske*. Min ambisjon er å avdekke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid i sin alminnelighet sett i lys av den rolle og funksjon uteskole kan ha innenfor de ulike fagenes didaktikk. Det er relasjonen mellom det allmenne og det faglige nivået jeg vil fokusere særskilt på. Jeg gjør heller ikke noe forsøk på å bedømme kvaliteten på eller relevansen av de ulike fagdidaktiske aktivitetene som beskrives i materialet. En grunnleggende diskusjon av hvilken rolle uteskole kan ha i det enkelte fag må skje som ledd i en mer omfattende fagdidaktisk diskurs og med bakgrunn i fagdidaktisk forsknings- og

⁴⁷ Artikkelen ble opprinnelig publisert i *Pædagogik og fag*. Årg. 5, nr. 1, 1969-70, s. 5-28.

utviklingsarbeid i regi av fagmiljøene selv. Da først vil en kunne få mer detaljert kunnskap om hvilke muligheter og begrensninger uteskole representerer i det didaktiske arbeidet.

I den følgende framstillingen er det empiriske materialet presentert med innrykk og med redusert skriftstørrelse. Den øvrige, mellomliggende teksten, hvor jeg foretar en løpende fortolkning av det empiriske materialet må forstås som et forsøk på å tegne et sammenfattende bilde av den didaktiske praksis slik det trer fram i materialet. I tillegg har jeg også enkelte steder brukt noen eksempler fra Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” for å utdype bildet ytterligere. Da framgår det eksplisitt av teksten. For øvrig framgår det av den løpende presentasjonen hvilke *datakilder* empirien stammer fra.

7.4 SAMFUNNSFAG

Samfunnsfag består av fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Alle fagene knyttes til uteskole i materialet, både som enkeltfag og som del av tverrfaglige opplegg. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan elever og lærere bruker skolens omgivelser i uteskole som ledd i undervisningen i de ulike fagdisiplinene i samfunnsfag.

7.4.1 Historie - Mennesker og samfunn før oss

Nærmiljø- og byvandring

Nærmiljøet gir mange muligheter for vandringsorienterte tilnæringer hvor elever og lærere ved å gå bestemte ruter eller turer kan arbeide med historisk lærestoff:

- Gjennom byvandring får elevene et møte med samfunns- og leveforhold i ulike tider.
 - Elever og lærere går gamle pilgrimsleder i nærmiljøet.
 - De oppsøker husmannsplasser og fortidsminner i nærmiljøet.
 - De går fluktruter fra andre verdenskrig og får dermed kunnskaper om og erfaringer med historiske hendelser fra krigens dager.
 - Akerselva og Alna-elva har stor historisk betydning og blir brukt i undervisningen. Ved å vandre langs disse elvene får elevene oppleve fabrikkannleggene, gamle boliger og naturmiljøet og får et innblikk i industrialisering og boforhold i Norge under det industrielle gjennombrudd i Norge på 1800- og 1900-tallet.
 - De arbeider med lokale stedsnavn som de oppsøker. De finner bakgrunnen for ulike navn ved å intervju eldre mennesker i nærmiljøet og ved å lese lokalhistorie.
 - I forbindelse med temaet gresk mytologi arrangeres det stjernetur om kvelden sammen med foreldrene hvor de observerer og lærer om himmelrommet og stjernetegn.
 - I arbeidet med det gamle Egypt lager de labyrinter og geometriske figurer i naturmiljøet.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Turene varierer i lengde, noen er lange mens andre er korte, noen går i bymiljø mens andre foregår i naturmiljø. På noen turer er fokus rettet mot ”objekter” i landskapet (fortidsminner husmannsplasser, fabrikker etc.). Andre vandringsopplegg har en mer symbolsk eller åndelig

funksjon ved at elever og lærere ”går i fotsporene” til mennesker i tidligere tider. Turene representerer dermed forsøk på å skape en autentisk kontekst for å gjenscape historiske epoker med vekt på for eksempel menneskers åndelige lengsler (pilegrimsvandring) eller frykt og kampvilje (fluktruter under krigen). Elevene får synsinntrykk, de får høre beretninger fra lærere eller andre ressurspersoner som kanskje har egne opplevelser å dele. Mens de går samtaler elevene med hverandre om inntrykkene de får, og læreren får muligheter til å samtale med enkeltelever. Oppgavene gir muligheter for å arbeide med tidsdimensjonen, slik en lærer fokuserer på i sitt loggnotat:

Mål: [...] Gi barna kunnskap om nærmiljøet sitt slik det var før. Skape refleksjon og undring rundt temaet ’før og nå’. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Gjennom aktivt å oppsøke ulike objekter i en ytre virkelighet og samtale og reflektere om det skapes det en mulighet for å komme nærmere ”tidsdimensjonen” i historiefaget.

Museums- og institusjonsbesøk

Museer og institusjoner brukes flittig som ledd i historieundervisningen, og gir elevene et møte med ulike temaer i et historisk perspektiv. På museene får elevene omvisning av ansatte ved museene og gjennomfører aktiviteter dels i grupper og dels på egenhånd. På Lutvann skole er følgende museer og institusjoner blitt besøkt som ledd i uteskole:

- Norsk Teknisk Museum: Menneskets teknologisk utvikling, fra de tidligste tiders enkle teknologi til de siste årtiers utvikling.
- Norsk Folkemuseum: Økonomiske og sosiale leveforhold i Norge for ulike samfunnsklasser de siste hundreårene. Same-utstilling.
- Vikingskipmuseet på Bygdøy med presentasjon av vikingtiden.
- Kon-Tiki-museet på Bygdøy.
- Postmuseet: Postens historie i Norge.
- Historisk museum; Etnografisk avdeling, Vikingtid, Steinalder, Egypt, Indianere.
- Bymuseet. Avdelingen for middelalder.
- Middelalder-ruinene i Gamlebyen med Maria-kirken.
- Bymuseet i Frognerparken: Utstillingen ”Barn i byen i gamle dager”.
- Samtidskunstmuseet: Utstillingen ”Fotokunst og videokunst”.
- Skimuseet i Holmenkollen med norsk skihistorie.
- Norsk Skogmuseum på Elverum som presenterer menneskets bruk av skog og utmark gjennom tidene med vekt på skogbruk, jakt, fiske og friluftsliv.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Ressurspersoner i nærmiljøet

Ressurspersoner og ressursmiljøer i nærmiljøet, som for eksempel pensjonister og representanter for lag og foreninger trekkes også inn i undervisningen ved at lærere og elever møter dem i nærmiljøet på avtalt sted. De møtes enten på den faste leirplassen i skogen eller de møtes ved et lokalt kulturminne eller historisk sted hvor personene bidrar med sine

fortellinger, historier og erfaringer. Noen ganger kan personene også komme til skolen for å fortelle. Ressurspersoner oppsøkes også av elevene som ledd i arbeid med utvalgte temaer for å gjennomføre intervju av dem, som for eksempel livet i ”gamle dager”, andre verdenskrig eller andre temaer.

Dette møtet med ”andre” har implikasjoner ut over det rent faglige eller innholdsmessige som enkelte lærere synes å tillegge stor vekt. En av lærerne omtaler et slikt møte med andre voksne etter at klassen har brukt en uteskoledag ved en lokal institusjon:

Veldig bra med andre personer inn – de både snakker og oppfører seg annerledes enn vi lærerne som alltid har kontakt med elevene. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Dette gir uteskole en interessant sosialiseringsmessig og kulturell dimensjon fordi elevene får anledning til å forholde seg til mennesker som møter dem på andre måter og med andre normer for kommunikasjon og interaksjon. Elever som for eksempel er stigmatisert i skolekonteksten kan dermed oppleve å bli møtt uten den forutinntatthet de kanskje møter i skolesammenheng. Dette kan ha konsekvenser for barns selvoppfatning.

Drama og rollespill

Drama og rollespill ser ut til å ha en sentral plass i historieundervisningen i uteskole. Gjennom dramatiseringer av ulike tidsaldre skapes det fysiske og sosiale rammer som gir muligheter for å konkretisere lærestoffet. Dramaet kan gi elevene en opplevelse av hvordan det var å leve på den tiden og i den aktuelle kulturen. Forskning indikerer for øvrig at elevenes læringsutbytte øker når de bruker drama, øyensynlig fordi drama gir elevene opplevelsesknagger å henge stoffet på slik at de lettere henter det opp igjen (Sæbø og Lyngstad 2004:155). Følgende tidsepoker dramatiseres i materialet:

- Antikkens Hellas
- Egypt
- Steinalder
- Bronsealder
- Jernalder
- Vikingtida
- Middelalder

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I disse rollespillene kan elevene organiseres i grupper (for eksempel ”familiegrupper” på tvers av klassetrinnene) eller innenfor rammene av den enkelte klasse. Gjennom klær, rekvisitter, omgivelser og gjennom ulike faglige aktiviteter og rollespill legges forholdene til rette for at elevene skal få et møte med hvordan det var å leve slik de gjorde i den aktuelle tidsepoken. En rekke faglige perspektiver blir på denne måten knyttet til disse rollespillene:

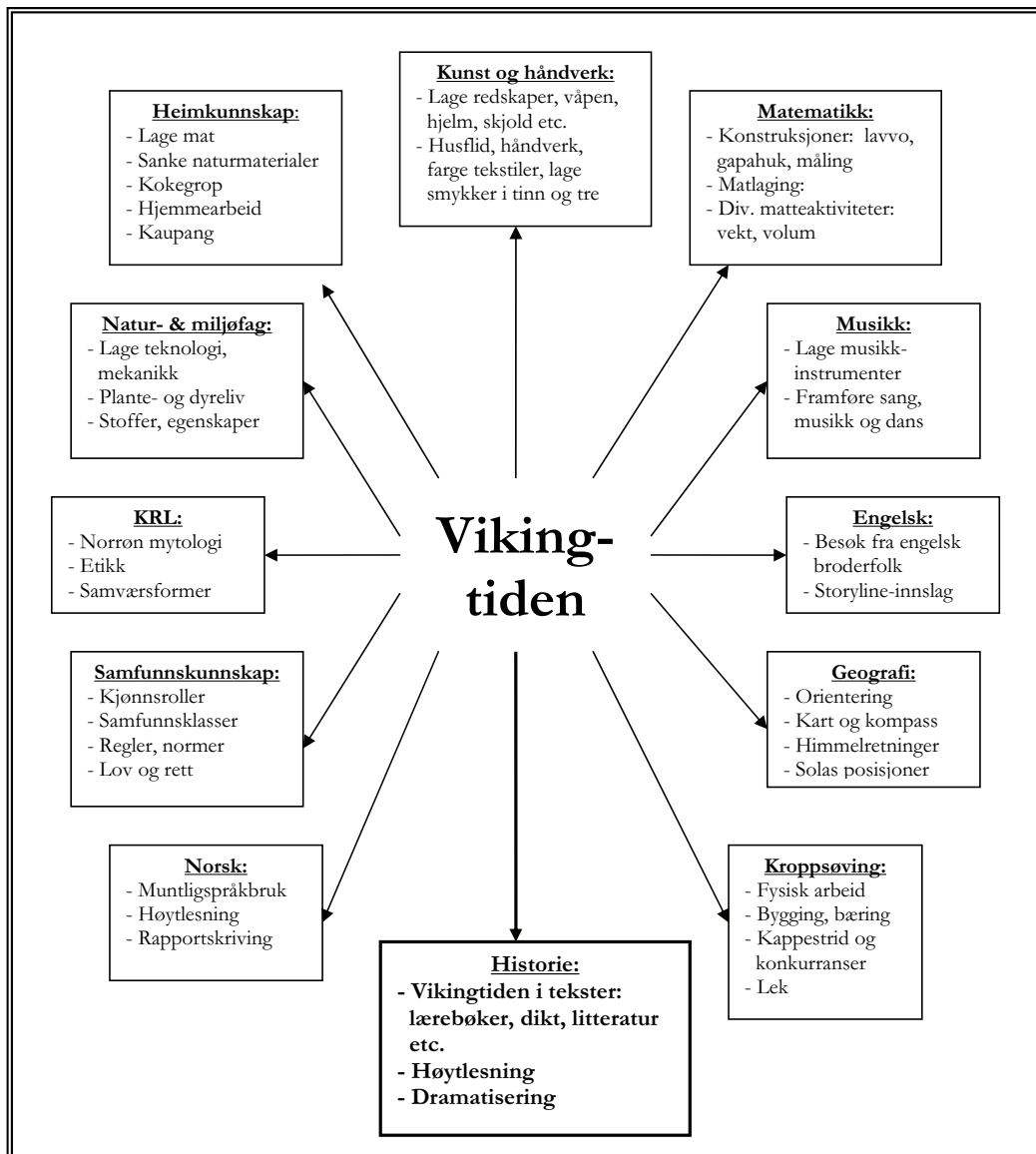
- Tro: Elevene jobber med tro og mytologi fra den aktuelle tidsepoken. Aktivitetene knyttes til KRL-faget.
- Roller: Jenter og gutter får ulike oppgaver hvor de opplever kjønnsrollemønstre i ulike tider. De får også roller fra ulike samfunnsklasser og opplever på den måten samfunnsstrukturen og sosial ulikhet i den aktuelle tiden og kulturen. Aktivitetene knyttes til disiplinen Samfunnskunnskap.
- Bygging av bosted: Elevene gjennomfører praktiske arbeidsoppgaver knyttet til etablering av boplass med bygging av lavvo, ildsted, bord, sitteplasser etc. Aktivitetene knyttes til Kroppsøving, Kunst og håndverk og Matematikk.
- Matlaging: Elevene lager mat (fisk, kjøtt, kylling) med kokegrop. De lager ulike retter som nevgrot, lefse, bidos, pinnebrød og finnebiffgryte over bål. De bruker ingredienser fra naturen som smakstilsetning (urter, bær, eier, sopp og granskudd). Aktivitetene knyttes til Heimkunnskap, Natur- og miljøfag og Matematikk.
- Lage verktøy, redskaper og utstyr til strid, jakt og fangst: Elevene lager og bruker sverd, skjold og hjelm, pil og bue, spyd, de lærer å kaste lasso etc. De gjennomfører kamper, dueller og stridigheter. Aktivitetene knyttes til Kroppsøving og Kunst og håndverk.
- Håndverksarbeider: Elevene karder, spinner og vever med ull, de farger tekstiler med plantefarging (planter, sopp), de støper tinnsmykker og de spikker smykker i tre, de organiserer kjøp og salg av ulike produkter mellom familiegruppene, de organiserer kappleiker osv. Barna kler seg i klær som de enten har laget selv eller tatt med hjemmefra som skal framstå som mest mulig tidsriktige. Aktivitetene knyttes til Kunst og håndverk og Natur- og miljøfag.
- Musikk: Elevene lager musikkinstrumenter og framfører musikk fra de ulike tidsepoker og kulturer. Aktivitetene knyttes til Musikk.
- Kommunikasjon, lese og skrive: I tillegg integreres norsk til aktivitetene gjennom ulike former for muntlig kommunikasjon (dialog og formidling), rapportskrivning og høytlesing av ulike typer tekster.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lutvann-elevene arbeider blant annet med *vikingtiden* på denne måten gjennom et større opplegg som strekker seg over en uke. Skolen etablerer aldersblandede familiegrupper med rundt 15 elever og en lærer i hver gruppe. Gruppene etablerer seg på hver sine plasser i skogen. En av lærerne omtalte dette opplegget under intervjuet slik:

Læreren fortalte at de arbeidet med vikingtida. Da blir elever og voksne organisert i familiegrupper med ca. 15 i hver gruppe, forteller hun. Barna lager kostymer av lerretstoff, sverd, skjold, vikingsmykker i metall, mat, de farger ull osv. Det arrangeres kappleiker og kaupang. En familie er Gokstad, en er Oseberg osv. Hver familiegruppe har sitt eget område i skogen hvor alt blir dramatisert. Læreren ga uttrykk for at hun synes dette er en flott opplevelse. (Kilde: Intervju av lærer.)

Opplegget er illustrert i eksempelet *Vikingtid* i figur 14 på neste side. Figuren ble utviklet under feltarbeidet i møtet med informantene og ble godkjent som ledd i respondentvalideringen av datamaterialet (kapittel 6). Historiefaget er løftet fram og markert som regifag for dette opplegget. Eksemplet viser hvordan en kan organisere tverrfaglig undervisning i uteskole med utgangspunkt i et historiefaglig emne og med dramaets virkemidler som sentral metodisk tilnærming. Eksemplet illustrerer samtidig det store tverrfaglige potensialet i uteskole.



Figur 14: Dramatisering av vikingtiden i uteskole og faglig innhold

Elever og lærere gjennomfører også historiske rollespill gjennom mindre opplegg, som kan strekke seg over for eksempel en dag med aktiviteter som konkretiserer fenomener, tradisjoner og levemåter fra den aktuelle tidsepoken.

De arbeider også med andre historiske hendelser eller historiske personer på tilsvarende måte, for eksempel Sydpolekspedisjonen til Roald Amundsen, som ble gjennomført en vinterdag hvor elevene gikk på ski på Lutvann fram til Sør-øya på Lutvannet:

Vi planla før vi gikk ut – leste om Roald Amundsen – så på globusen og kartet – snakket om nord og sør. Noen gikk på ski – andre hadde med akebrett (store). Vi spente på elevene sledene og dro over isen. Vi planta flagget på sørøya. Alle var topp motiverte til å utforske øya – mange gikk rundt og rundt øya med ski. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Lærerne har også hentet inspirasjon fra TV-program som ”71° nord” og Robinsonekspedisjonen for tilsvarende aktiviteter. I historiske rollespill legger lærerne altså til rette for å konkretisere og levendegjøre tidsepoken og den aktuelle kulturen gjennom aktiviteter og opplevelser hvor dramaets virkemidler spiller en sentral rolle, som ledd i tverrfaglige opplegg.

Vikingtid-eksemplet illustrerer hvilke muligheter uteskole gir for tverrfaglighet samtidig som skolefagenes identitet og særpreg ivaretas. Hele tiden framhever lærerne betydningen av å knytte elevenes erfaringer til lærestoffet i ulike fag. Det er dessuten et gjennomgående mønster at elevene skal skrive rapport i en uteskolebok etter hver utedag hvor de bearbeider opplevelsene og erfaringene. En lærer uttrykker dette slik i sin loggbok etter en utedag med andreklasselever, hvor bearbeidningen er tilpasset elevenes alder:

Veldig bra bearbeiding i uteskolebøkene – inspirerte tegninger og avslutninger i ringen med oppsummering viste stort engasjement fra alle. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Skrivearbeidet som ledd i uteskole blir for øvrig grundig belyst i kapittel 9.

7.4.2 Geografi - Å orientere seg i omverdenen

Om å erobre nærmiljøet gjennom uteskole

Alle klassene i materialet gjennomfører uteskole en dag i uken. De bruker skolens nære omgivelser aktivt, både naturmiljøet og bymiljøet. På Lutvann skole er i tillegg den faste leirplassen en viktig læringsarena. Etter hvert oppsøker de naturområder og bymiljøet lenger unna skolen. På Lutvann skole tar de blant annet turer til Oslo sentrum med T-bane og buss. Gradvis utvides altså sirkelen og elevene blir bedre kjent i sine omgivelser. Følgende eksempler fra årsplaner på Lutvann skole illustrerer denne arenautvidelsen:

- Bli kjent, øvre lavvo [...] Samling i lavvoen (1. kl.)
- Tema er nærmiljø [...] utforske smådyr i vann (2. kl.)
- Lavvobygging [...] Tur til Trosterudstallen ... om hest (3. kl.)
- Vi jobber med boplassen i skogen (4. kl.)
- Tur til Putt-tjern og ”kløftene” der [...] Geologisk museum på Tøyen (5. kl.)
- Langs Bentzebrua og ned til Grønland [...] Elevene sykler i Østmarka [...] Byvandring (6. kl.)
- Ekskursjon til Østensjøvannet [...] Tur langs Akerselva (7. kl.)

(Kilde: Årsplaner 1.-7.klasse.)

På denne måten møter elevene ulike elementer i nærmiljøet; naturmiljøer, bymiljøet med boligområder, biltrafikk, offentlig kommunikasjon, butikker, institusjoner, næringsliv, arbeidsplasser, museer, parker og torg, og de oppsøker teatre, arrangementer, utstillinger og historiske steder. Gjennom 7 år med uteskole har den ytre fysiske virkelighet gradvis åpnet seg for elevene, og gjennom årene på barneskolen har elevene fått mulighet til å forholde seg til den *romlige* dimensjon i omgivelsene, geografifagets særskilte anliggende, som en integrert del av skolens dannelsesarbeid.

Fra det nære til det fjerne

Fra det nære orienterer elevene seg videre ut i verdensgeografien. Nyhetsoppslag i media danner ett naturlig utgangspunkt i dette arbeidet. Med et økende antall elever fra andre land og kulturkretser som for eksempel på Lutvann skole hvor 70 % av elevene er to-språklige (fra i alt 36 nasjoner) er mulighetene for å gjøre verden nær og konkret mange. Årsplanene gir noen eksempler:

- Elevene lager mat fra ulike verdensdeler. Maisgrøt fra Sør-Afrika og stekt ris fra Kina [...] Mat fra Sør-Amerika.
- Sanger fra ulike land.
- Idémyldring rundt Egypt og pyramider i lavvoen. [...] To og to samarbeider om å tegne en labyrint som (de) bygger.
- ... tur til Buddisttemplet på Løvenstad.
- Antikkens Hellas [...] Begge klassene hadde forberedt de Olympiske Lutvannleker 2000.
- (Kilde: Årsplaner 1.-7.klasse.

I en lærerlogg skriver en lærer:

Tur til byen for å gå på ”marked” dvs. torget + innvandrerbutikker [...] T-banen til byen og gikk den ruta som var planlagt [...] Mange av de tospråklige hadde erfaring fra marked i sine hjemland. For de ble det mye gjenkjennelse. Vi snakket både med norske og for eksempel tyrkiske som jobbet der. Barna stilte enkelte spørsmål som var forberedt på forhånd: Hvor kommer du fra? Hvordan er det å jobbe her? (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Globale perspektiver kan på denne måten bli konkrete og håndgripelige, og kan være et godt utgangspunkt for å gjøre seg kjent i verden, med kart og globus som viktige hjelpemidler i klasserommet.

Søbakken-studien illustrerer hvordan en vandring i nærmiljøet med utgangspunkt i temaet ”Vann” kan settes inn i et globalt perspektiv:

Vannet som renner fra de små bekker, via sjøer og ut i større elver før det renner ut i havet vitner om et av de store kretsløpene i naturen. I to uker i tredjeklasse fulgte vi vannets veier fra de minste skogsbekkerne i Stavåsen via Sagtjernet til det rant ut i Glomma. At havet var neste stopp kunne vi bare samtale om der og da. Når elevene i etterkant tegnet kart over turen og studerte kart over Sør-Norge ble Glommas geografiske dimensjoner utdypet. (Kilde: Jordet 1998:153.)

En av elevene beskrev sine erfaringer i arbeidsboka slik:

Vanntur

I dag gikk vi på vanntur ved Stavåsbekken og ved Vesletjernet og ved Sagtjernet og ved Glomma og ved Ragnvaldsbekken. Det var en ganske lang tur og så var vi ved Jonsenvika og der var det en bekk som ikke hadde noe navn. (Kilde: Jordet 1998:153.)

Om elevene ser sammenhengene mellom på den ene siden det de selv har erfart gjennom sansene; landskapet med bekkene, sjøene og Glomma, og på den andre siden det større romlige perspektivet som de kanskje *ikke* har sett eller erfart, Glommans løp gjennom Sør-Norge med utløpet i Skagerak som igjen er en del av Atlanterhavet, framgår ikke av tekstene ovenfor. Beskrivelsen av aktiviteten, med lærerens forsøk på å sette det nære miljøet inn i et større geografisk perspektiv og elevteksten med elevperspektivet, vitner om at elevene har tatt inn "noe". Spørsmålet er imidlertid hvilken betydning slike erfaringer har for elevene i et fagdidaktisk perspektiv. Det vet vi lite om, og vi har lite fagdidaktisk forskning som kan gi oss noe klart svar på *læringseffekten* av slik undervisning. Vi må nøye oss med denne beskrivelsen som en illustrasjon på hvordan man kan arbeide med denne type lærestoff i uteskole. Sannsynligvis er vi langt på vei henvist til å mene noe om betydningen av en aktivitet som dette med bakgrunn i mer allmenne utdanningsfilosofiske og læringsteoretiske prinsipper. Det vi kan konstatere er følgende: Tekstene beskriver en undervisning hvor læreren har organisert et møte mellom elevene og et faglig innhold i form av et samspill med de fysiske omgivelsene. Elevene får førstehåndserfaringer som i neste omgang settes inn i et videre faglig perspektiv. Elevene bearbeider og reflekterer over erfaringene i en sosial sammenheng gjennom samtale og senere gjennom en skriftlig framstilling. Elevteksten inneholdt også en kartskisse som beskriver den enkelte elevs mentale kart over det landskapet de hadde beveget seg gjennom. Eksemplet illustrerer en fagdidaktisk tilnærming hvor læreren gjør et forsøk på å etablere en forbindelse mellom elevenes erfaringer og skolens lærestoff, det vil si mellom partikulær og konkret kunnskap på den ene siden og abstrakt og generell kunnskap på den andre siden.

Kart og landskap

Kartet er et viktig hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle elevenes overblikk over nærmiljøet. Lutvann-elevene bruker ferdige kart og de lager kart over nærmiljøet selv i forbindelse med aktiviteter rundt leirplassen og som ledd i etterarbeid inne. De jobber med kartlære og tolkning av kart i nærmiljøet rundt skolen. Elevene bruker kart i forbindelse med opplegg i ulike fag og de får etter hvert øvelse i å bruke denne symbolske representasjonen av omgivelsene i terrenget. I årsplanen for 5. klasse finner vi følgende eksempler på aktiviteter:

Vårtur til Krokstjern. Bruk av kart. Observasjon av fugler og blomster. [...] Stoppet og lyttet til fuglelåter. Så på blomster og fulgte med på kartet hvor langt vi var kommet. Kart: Puttåsen 1:1000. (Kilde: Årsplan 5. klasse.)

I årsplanen for 6. klasse står det:

Klassen samles inne for å repetere en del karttegn før vi går ut. På vei inn til der orienteringsløypa starter øver elevene seg på å bruke kartet. Se likheten mellom kart og terreng. Når vi kommer fram repeterer vi hvordan man orienterer kartet og elevene gjør dette. [...] Når de kommer i mål sjekker lærer om [...] og hører hvor det var vanskelig å finne fram. (Kilde: Årsplan 6. klasse.)

Noen uker senere i samme årsplan, står det:

En representant fra Orienteringsforbundet kommer. Det blir repetert karttegn o.s.v. inne før elevene får prøvd seg ute på tre ulike løyper i nærmiljøet og skogen. (Kilde: Årsplan 6. klasse.)

Orientering synes å være en velegnet aktivitetsform med mange didaktiske muligheter som kan brukes på flere måter, som for eksempel linjeorientering og stjerneorientering og det kan brukes i ulike faglige sammenhenger. Gjennom slike aktiviteter blir elevene også kjent med himmelretningene, som igjen har nær sammenheng med naturfaglige fenomener som for eksempel plasseringen av maurtuer, vegetasjon og andre fenomener de kan observere i naturen som er knyttet til solas bevegelse på himmelen og som de arbeider med i natur- og miljøfaget. På turer forteller lærerne også om ulike landskapstyper og landskapselementer ved å vise, fortelle om og fokusere på begreper som elv, bekk, sjø, dal, skog, ås, fjell og fjord og deres tilblivelse.

I Søbakken-studien arbeidet elevene med temaet "Skogen som ressurs" hele høsten i 4. klasse gjennom en lang rekke aktiviteter i uteskole (Jordet 1998:97). De fikk dermed forholde seg til en viktig lokal naturressurs som preger og har preget byens og regionens landskap og dets kulturhistorie, samfunnsliv og næringsliv - en viktig del av skolefaget geografi.

7.4.3 Samfunnskunnskap - Individ og samfunn

Demokrati og medbestemmelse

I uteskole lærer elevene å delta i og ta ansvar for et fellesskap når de skal gjennomføre oppgaver. De deltar blant annet i planlegging av deler av undervisningen. De får komme med innspill på gjennomføring av ulike aktiviteter og opplegg som ledd i uteskole. Selv om mange rammer er lagt av skolen og lærerne er det enda et handlingsrom igjen som elevene kan ha innflytelse på. I årsplanene for 2., 4. og 7. klasse finner vi følgende eksempler:

Tema er nærmiljø [...] ønsket vi å utforske smådyr i vann [...] Gruppene skulle samarbeide om å lage et fint akvarium. Gruppene presenterte sine funn for de andre. Vi forsøkte å bestemme artene vha. bestemmelsesduk. (Kilde: Årsplan 2. klasse.)

Ungene har i forkant definert og kommet med forslag til aktiviteter som fremmer trivsel i klassen. Elevene velger en trivselsaktivitet og gjennomfører den på uteskolen. (Kilde: Årsplan 4. klasse.)

... vi lot elevene selv velge hva de kunne tenke seg å gjøre ute [...] Det ble tre grupper [...] Elevene hadde tenkt gjennom hvilke redskaper og utstyr de trengte. Soppkurver, kniver, økser, sager og tau. Vi tok også med noen bøker og stensiler om sopp. (Kilde: Årsplan 7. klasse.)

Handlingsrommet varierer; fra å lage eller produsere noe innenfor rammene av lærerbestemte aktiviteter til å få være med på valg av innhold og aktiviteter i uteskole. Gjennom å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre turer får barna også erfaringer med organisering. Elevene gjør flere ting i denne forbindelse:

- Elevene skriver søknader til rektor for å få tillatelse til å dra på lengre dagsturer.
- De ringer og sjekker rutetider for buss og ferge.
- De fastsetter program for dagen gjennom gruppearbeid hvor gruppene har ulike oppgaver.
- De har diskusjoner om alternative opplegg for å komme fram til enighet og gjennomfører avstemninger for å få tatt beslutninger.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Samværsformer og normer for sosialt samvær

I uteskole etableres det andre normer og mønstre for det sosiale samværet og kommunikasjonen elevene imellom og mellom lærer og elever enn inne i klasserommet. Dette kommer jeg grundig tilbake til senere i avhandlingen (kapittel 9). Her relaterer jeg det til innholdet i skolefaget samfunnsfag.

Gjennom uteskole lærer elevene å forholde seg til hverandre i mange nye situasjoner. På T-bane, i butikker, på arbeidsplasser, institusjonsbesøk og under intervju møter de også *andre mennesker* som de lærer å forholde seg til. Dette gir elevene sosiale erfaringer som gir muligheter for å arbeide med normer og regler for sosialt samvær på ulike måter. En av lærerne ga et eksempel i en lærerlogg:

T-banen til Jernbanetorget, opp ved Kirkeristen, samling ved Domkirken, stopp ved hver blomsterbod, spørsmål til de som jobber der, samling ved stor grønnsakbod, vandring til Youngstorget [...] Ungene var flinke til å komme i kontakt med folk, de var åpne og nysgjerrige og fikk folk i tale. Oppførte seg bra. Vi må ha klare regler; sitte på T-banen, voksen foran og bak, to og to i rekka. Hadde likevel problemer med Y. Han prøver ut grensene hele tida, må følges opp og passes på hele tida. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Noen lærere understreker den betydningen de har som rollemodeller når de er ute, slik dette eksemplet viser. Uteskole gir et langt større spekter av situasjoner hvor lærerne må forholde seg til elevene og vise hva de mener, står for og hvem de er. De mener elevene speiler seg selv i måten lærerne møter dem på og de mener elevene lærer noe om hvordan man behandler

hverandre i ulike situasjoner når de opplever hvordan læreren gjør det. At det, ifølge lærerne, synes å være mer vennlighet, latter og nærhet i uteskole gir viktige impulser som lærerne mener preger det sosiale samspillet mellom elever og lærere også når de er inne på skolen. Konflikter som oppstår elevene imellom i uteskole utnytter lærerne som utgangspunkt for å undervise om konfliktløsning. Da fokuserer de på empati – om det å ta den annens perspektiv. På den måten kan elevene få erfaringer med forsoningsarbeid gjennom dialog og samtale. En av lærerne fokuserte på dette i intervjuet på følgende måte:

Hun fortalte at når de er ute kan hun nærmest på en usynlig måte vie enkeltelever spesiell oppmerksomhet. Hun får anledning til å snakke med elever hun vet trenger ekstra kontakt eller stimulering uten at hun dermed forsømmer andre. Det går ikke når de er inne, påpeker hun. Hun oppfatter utedagen som en god 'forsoningsdag'. Elever hun har vært streng mot inne kan hun gi spesiell oppmerksomhet ute. På den måten får hun vist dem at hun bryr seg om dem. (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerne bruker også lek bevisst som arbeidsmåte i uteskole for å gi barna erfaringer med å lage og forholde seg til regler utarbeidet i et sosialt fellesskap. En av fokusgruppene sammenfattet denne siden ved uteskole slik:

Gjennom samarbeid trenes de til å ta avgjørelser og ta ansvar i tråd med demokratiet. (Kilde: Fokusgruppematerialet.)

Det er bred enighet blant lærerne om at uteskole gir elevene mange sosiale erfaringer. Dette gir i neste omgang lærerne muligheter til å fokusere på sosial samhandling, samværsnormer og -regler som tema i undervisningen, det vi kan kalle den sosiale læringens kognitive dimensjon, som en del av faget samfunnskunnskap, slik også Klafki (2001:147f) påpeker betydningen av. Den sosiale læring har imidlertid også en affektiv og psyko-sosial dimensjon og dreier seg om hvordan interaksjons- og samværsformene i uteskole kan påvirke elevenes selvoppfatning, identitet, sosiale ferdigheter og relasjoner i gruppa. Lærersitatet ovenfor antyder et potensial på dette området. Disse sider av uteskole utdypes nærmere i kapittel 9 og 10.

Institusjoner og organisasjoner

Elevene arbeider med lover og regler knyttet til retten til fri ferdsel i utmark i Norge (Allemannsretten), de arbeider med hvilke regler som gjelder for tenning av bål i skogen og de samtaler om lover og regler ute i skogen.

På mellomtrinnet oppsøker elevene ulike institusjoner, myndigheter og organisasjoner dels som samlet klasse og dels på egen hånd som ledd i gruppearbeid. I møte med for eksempel politiet på den lokale politistasjonen møter elevene en yrkesgruppe som er satt til å

håndheve lover og regler i samfunnet. Gjennom samtaler og intervjuer med representanter for ulike institusjoner får de dermed erfaringer med denne siden av samfunnet gjennom andre mennesker og rollemodeller:

- Stovner Politikammer og Grønland Politikammer
 - Ungdom mot vold
 - Tobakkskaderådet (også i natur- og miljøfag)
 - Hjerte- og lungeforeningen (også i natur- og miljøfag)
 - Jeger- og fiskeforeninger (også i natur- og miljøfag)
 - Idrettsforeninger (også i kroppsøving)
 - Stortinget: Et møte med norsk politikk.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I Søbakken-studien hadde elevene gjennom hele vårsemesteret i 4. klasse "Byen vår" som tema og besøkte en rekke lokale institusjoner som rådhuset, brannstasjon, postkontor, sykehus og NRK hvor de fikk snakke med representanter for disse institusjoner (Jordet 1998:98).

Samisk kultur

Elevene arbeider med ulike sider av den samiske kultur gjennom uteaktiviteter. De etablerer boplass med lavvo, lager samisk mat, driver med lassokasting og lærer joik. På Folkemuseet møter de kulturen gjennom utstillingen der. Lærerne leser også historier om og fortellinger fra samisk kultur for elevene ute på leirplassen.

7.4.4 Oppsummering

Uteskole som en del av samfunnsfagenes didaktikk

Materialet peker i retning av at uteskole gir muligheter for å arbeide med sentrale deler av det samfunnsfaglige lærestoff. Alle fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap og sentrale faglige emneområder innen hver av disse fagene blir aktivisert i uteskole. Uteskole synes med andre ord å kunne gi et vesentlig bidrag til samfunnsfagenes didaktikk.

I de *fysiske omgivelsene*, i naturlandskapet og i bymiljøet, finner elever og lærere mange og nye innfallsvinkler til kunnskaper om mennesker og samfunn før i tiden og nå, hvor emner innenfor historie, geografi og samfunnskunnskap blir konkretisert og visualisert. På denne måten får elevene et møte med tid, rom og samfunn slik det manifesterer seg i skolens fysiske omgivelser. I læringsaktivitetene brukes kulturlandskapet, bygninger, institusjoner eller andre elementer i omgivelsene på to måter: *For det første* fungerer de som innholdsberende objekter i seg selv. En fangstgrop, en husmannsplass, en kirke, et tempel, en fabrikk, et rådhus, bygningsarkitektur, en skulptur etc. er konkrete kulturelle ytringer eller manifestasjoner som er bærere av ulike typer innhold. Det er artefakter, det vil si gjenstander

eller produkter som vår kultur har frembrakt og som er framstilt av mennesker, og som rommer mange av våre felles kunnskaper og innsikter (Säljö 2001:30). I uteskole møter altså elevene disse kulturelle kunnskaper og innsikter gjennom fysiske objekter som dermed fungerer som viktige læremidler i uteskole. *For det andre* opptrer objektene i en sammenheng som fungerer som en naturlig eller autentisk kontekst for ulike faglige aktiviteter som for eksempel undersøkelse og klassifisering av objektene, formidling av objektenes historiske og samfunnsmessige rolle og betydning og sosial interaksjon (mellom elevene og mellom lærer og elever). Elevene lærer altså om historie, geografi og samfunnskunnskap gjennom aktiviteter og erfaringer i natur- og kulturlandskapet.

Elever og lærere forholder seg også til de *sosiale omgivelsene* ved å oppsøke autentiske miljøer hvor de møter andre mennesker som formidler stoffet for dem (muntlig, ved å vise fram og ved å demonstrere teknikker eller tradisjoner), eller ved at ressurspersoner kommer til dem, til "uteklasserommet".

Elever og lærere bruker utemiljøet som arena for ulike *lek- og dramabaserte* tilnærminger. I natur- og kulturlandskapet finner elever og lærere naturlige omgivelser eller kontekster som gir muligheter for å iscenesette undervisningen på en mer autentisk måte enn innemiljøet på skolen gir muligheter for. Lærestoffet levendegjøres med natur- og kulturlandskapet som "kulisser" og elevene får muligheter til å oppleve innholdet med "hode, hjerte og hånd".

Omgivelsene brukes også som arena for aktiviteter *som kunne vært gjennomført inne* (for eksempel formidling og drama), men fordi "uteklasserommet" skaper en annen fysisk og sosial setting som påvirker måten de kan arbeide med lærestoffet på, kan uteskole likevel ha didaktisk egenverdi også for denne type innhold.

Materialet viser at uteskole åpner mange muligheter for å arbeide med det samfunnsfaglige lærestoffet gjennom erfaringsbaserte didaktiske tilnærminger. Elevene får muligheter til å møte lærestoffet gjennom sitt sanseapparat. De får se, ta på og oppleve ulike objekter i sin naturlige kontekst, de får høre historier og fortellinger knyttet til objektene, de får oppleve tradisjoner gjennom handlinger og de gjennomfører selv ulike handlinger eller aktiviteter. Dette skaper sosiale interaksjonsprosesser hvor elevene kommuniserer med hverandre og med lærerne på andre måter enn i klasserommet. I tillegg møter elevene andre personer som bidrar med sine kunnskaper og som representerer andre verdier og normer for sosial interaksjon. Elevene får altså muligheter til "å komme nærmere" lærestoffet slik det manifesterer seg i en ytre virkelighet. Materialet dokumenterer at uteskole gir lærerne

muligheter til å iscenesette undervisningen i samfunnsfag på helt andre og mer varierte måter enn hva klasserommet alene gir muligheter for.

Undersøkelsen indikerer at uteskole åpner nye og interessante didaktiske muligheter for skolens samfunnsfagundervisning. Den ytre virkelighet representerer en rikholdig kunnskapskilde (didaktikkens hva-spørsmål) som åpner for mange undervisnings- og arbeidsformer (didaktikkens hvordan-spørsmål), som tilbyr en rekke læremidler (didaktikkens gjennom-hva-spørsmål) og et mangfold av læringsarenaer (didaktikkens hvor-spørsmål). Materialet peker altså i retning av at uteskole kan framstå som en sentral del av samfunnsfagets didaktikk i sin alminnelighet og fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap sin fagdidaktikk i særdeleshet.

I hvilken grad uteskole kan påvirke elevenes *motivasjon* for å arbeide med det boklige og abstrakte lærestoffet, slik Wadel (2005:65f) påpeker betydningen av og hvorvidt den erfaringsbaserte tilnærmingen styrker elevenes *forståelse* av det faglige innhold, har jeg ikke empirisk belegg for å hevde skjer. At flere lærere hevder at det er slik og har forsøkt å sannsynliggjøre det er en annen sak. Det kan være langt fra slik subjektiv estimering til evidensbasert kunnskap om elevers læringsutbytte (Kvernbekk 2001:159). Uteskole som didaktisk tilnærming i samfunnsfag er lite belyst i fagdidaktisk forskning. Spørsmål om valg av samfunnsfaglig innhold og metode i uteskole og om tilhørende elevmotivasjon og læringsutbytte kan kun besvares gjennom fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i regi av fagmiljøene selv.

7.5 NATUR- OG MILJØFAG

Natur- og miljøfag består av fagdisiplinene biologi, fysikk, kjemi, astronomi og geofag. Alle fagene knyttes til uteskole i materialet, både som enkeltfag og som del av tverrfaglige opplegg. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan elever og lærere bruker skolens omgivelser som ledd i undervisningen i de ulike fagdisiplinene i natur- og miljøfaget.

7.5.1 Mangfoldet i naturen

For lærerne framstår det som helt naturlig å arbeide med målområdet ”Mangfoldet i naturen” gjennom aktiviteter i naturen. Det var stor enighet blant lærerne om dette. Under et intervju stilte en lærer meg følgende retoriske spørsmål:

’Hvor skulle vi ellers gjøre det, om ikke ute?’ (Kilde: Intervju av lærer.)

I naturmiljøet rundt Lutvann mener lærerne de har alle de muligheter de trenger for å arbeide med dette målområdet ute. Innfallsvinklene i undervisningen er mange. Lærerne hevder de stimulerer elevene til å nærme seg naturelementene gjennom opplevelser, observasjoner, registreringer og ved å nærme seg naturens mange fenomener med undring og nysgjerrighet og som forskere. Mulighetene er mange i de ulike emneområdene de arbeider med i faget.

Dyr, planter og økologi

Elevene arbeider med *dyrelivet* gjennom følgende aktiviteter:

- Smådyr, insekter etc.: Elevene leter etter og fanger insekter med insektfeller og undersøker, observerer og studerer dyrene. De samler inn i bokser og bruker utstyr som insektsuger, pinsetter, luper, bestemmelsesduker etc. De lager skjemaer som de bruker i registreringene, de bruker oppslagsverk og de snakker om det de ser. De studerer maur og livet i maurtua. De preparerer og lager utstillinger av preparerte insekter de har tatt med inn i klasserommet.
- Fugler: Elevene observerer, ser med kikkert og lytter. De snakker om utseende og sang på fuglene. De bruker fuglebok. De lager og setter opp fuglekasser etter påske som følges opp i ukene etterpå med observasjoner av egg og fuglunger. De lager foringsplasser til fugl, lager fuglemat av frø og fett, kokt i yoghurtbeger. De jobber med begreper som trekkfugler, standfugler, vadefugler etc. De opplever fuglelivet på Lutvann og Østensjøvannet. De koker og spiser andeegg som er samlet inn.
- Smådyr i vann: Elevene samler inn smådyr med håver og bruker utstyr som petriskåler, vannkikkert, linseglass, luper og pinsett og studerer funnene. De bestemmer hvilke dyr de finner ved hjelp av bestemmelsesduker og oppslagsverk. På skolen lager de akvarium i klasserommet.
- Pattedyr: Elevene lærer om planteetere og rovdyr. De drar til Zoologisk museum og jobber med pattedyr som tema.
- Husdyr: Elevene besøker bondegård og opplever husdyr. De bruker 4H-gården på Lindeberg hvor elevene får del i spesialopplegg med sau som klippes, de følger behandlingen av ull videre med karding og spinning. De besøker også Trosterudhallen hvor de får ri og oppleve hester og ta del i hestestell.
- Spor og sportegn: De arbeider med spor og sportegn til ulike årstider. De leter etter og observerer ekskrementer, gulpeboller, beitemerker på trær og busker, spor i snøen, spettesmier osv. og snakker om observasjonene. De lager også gipsavstøpninger av sporavtrykk som de finner.
- Tur til Langøyene og Hovedøya: Elevene planlegger den årlige turen. I strandkanten og på brygger fisker de krabber, plukker skjell og steiner i fjæra og de går tur rundt øya. De spiller også ball, leker, griller mat, koser seg sammen osv.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Elevene arbeider med *plantelivet* på følgende måter.

- Elevene oppsøker og arbeider med ulike skogstyper og artsbestemmer trær som bl.a. gran, furu, bjørk, rogn, selje, or og edelløvtrærne (alm, ask, bøk, eik, hassel, kastanje, lind, lønn). De planter trær i samarbeid med skogeier. Elevene gir navn til hvert sitt tre, og får med seg trær tilbake til skolen som plantes der.
- Elevene samler inn, observerer, studerer og klassifiserer trær, blomsterplanter, sopp, lav, moser og bær ute. De tar materiale med seg tilbake til skolen og lager ulike typer plantesamlinger som herbarium, de lager syltetøy av bær etc.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Det ser ut til at sorterings- og klassifiseringsaktiviteter er en mye brukt tilnærming i arbeidet med plante- og dyreliv i uteskole. Elevene lager dels egne klasser etter selvvalgte kriterier (farge, form, størrelse, pent/stygt, hardt/mykt osv.), og dels har de med seg oppslagsverk, bestemmelsesduk og annet utstyr ut for å finne fram til navn på de planter og dyr de har samlet inn. De jobber både i grupper og individuelt med disse oppgavene.

Elevene arbeider med disse oppgavene også i et *økologisk* perspektiv. De studerer samspeillet i naturen med vekt på følgende økosystem:

- Ferskvann og havet som økosystem
 - Elevene studerer livet i ferskvann og i fjæra og vannets kretsløp.
 - De leter etter liv i ulike typer vann og klassifiserer og artsbestemmer.
 - Vannprøver: De tar vannprøver og påviser ph-verdi. De filtrerer vannet og ser etter ulike typer partikler.
 - Elevene lager fiskesuppe av fisk elevene har fanget selv.
 - De dissekerer fisk de har fanget og studerer hva fisken har i magesekken, og lærer på den måten om fiskens plass i næringskjedene.
 - Skogen som økosystem
 - Elevene ser etter spor og spor tegn etter dyr i skogen til alle årstider.
 - De observerer, sorterer og artsbestemmer vegetasjon.
 - De studerer jordbunn og lærer om jordarter og jordsmonn.
 - De jobber med ulike biotoper og sammenlikner planters voksesteder.
 - De jobber med begrepet næringskjede gjennom ulike aktiviteter.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Noen Lutvann-lærere mente uteskole gir særlig to-språklige elever gode muligheter til å bli kjent med norsk natur, kultur og tradisjoner. Dette tilfører uteskole en kulturell dimensjon.

En lærer framhevet at uteskole er en fin måte å bli fortrolig med naturen vår på og erfare at den er ufarlig. Mange av de to-språklige barna oppfatter skogen som en trussel og tror at den skjuler farlige dyr, hevdet han. (Kilde: Intervju av lærer.)

Liv og livsprosesser

Elevene følger livsprosessene i naturen på ulike måter. De finner også naturobjekter ute som de tar med seg inn i klasserommet for videre observasjoner, som for eksempel:

- Gran: Fra plante til frø til plante. Elevene tar utgangspunkt i en gran, plukker konge, frø, sår og ser ny granplante vokse opp. De samler frø ute og planter inne.
- Sommerfugl: Fra larve til puppe til sommerfugl. Elevene henter larver ute og følger prosessen inne i klasserommet.
- Fugl: Fra fugl til egg til fugleunge. Elevene lager fuglekasser som de setter ut om våren, de observerer i felten og følger prosessen på den måten.
- Frosk: Fra froskeegg til rumpetroll til frosk. Elevene henter egg og rumpetroll ute og følger så utviklingen til ferdig utviklet frosk i akvarium inne i klasserommet. Etterpå setter de frosken ut igjen i naturen.
- Bladlus: Fra bladluseegg til bladlus. De henter egg ute og klekker ut lus inne.
- Terrarier: Elevene lager terrarier for å studere smådyr inne:
- De henter mark og materialer ute og følger markens liv i meitemarkkasse.
- De henter skrukketroll og ser hva de spiser og hvordan de lever.

- Kompostering: Fra dødt organisk materiale til jord. Elevene legger organisk avfall i kompostbenge. De følger prosessen over tid og ser at det blir til jord.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Årstidsvariasjon

Elevene møter naturen til alle årstider og gjennomfører følgende aktiviteter:

- De følger en gitt biotop og naturrute gjennom årstidene og observerer og registrerer hvordan naturen forandrer og utvikler seg gjennom året.
- De registrerer planter, dyr, spor og sportegn til ulike årstider.
- De følger et tre eller en naturrute i en biotop gjennom året.
- De observerer været og registrerer temperatur og nedbør hver uke. De lager oversiktsskjema og ser utviklingen over tid. Diagrammer og beregninger knyttes til matematikkunderisningen.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Høsting av naturressurser

- Elevene plukker bær og lager syltetøy og saft.
- De plukker og lærer om sopp og matplanter.
- De driver matauk, tilbereder og spiser mat de har høstet inn, som for eksempel sopp og fisk som de fanger både sommer og vinter (pilkning).
- De lager farger og medisiner av ulike planter.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Natur- og miljøbevissthet

Mange lærere understreker betydningen av å utvikle elevenes natur- og miljøbevissthet gjennom uteskole. Det er en utbredt oppfatning at elevenes natur- og miljøbevissthet utvikles gjennom opplevelsene, aktivitetene og gjennom formidling og samtale i uteskole:

- *Verdibygging gjennom aktiviteter:* Lærerne framhever særlig følgende aktiviteter som sentrale:
 - Høste av naturen
 - Faglige aktiviteter i naturen
 - Matlaging
 - Arbeid med miljøproblemer
 - Lek i natur
 - Opplevelse av naturelementene
 - Formingsaktiviteter
 - Opprydding, plukke søppel etc.
- *Verdibygging gjennom formidling og samtale:* Lærerne mener det er viktig å samtale med elevene om natur- og miljøbevissthet med utgangspunkt i elevenes egne naturopplevelser og å formidle disse verdiene. De framhever da blant annet naturens egenverdi. Lærerne ønsker også å legge til rette for en dialogpreget samtale hvor barna kan komme fram til tankene eller svarene selv.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

En lærer beskrev hvordan et lærerteam grep fatt i en konkret situasjon med andreklasseløper som var blitt redd for maur og som dermed gruet seg for å gå ut på grunn av dette:

Mange av barna gruet seg etter hvert for å gå ut på grunn av dette. Dette skjønnte lærerne at de måtte gjøre noe med og de bestemte seg for å jobbe med maur som tema. De tenkte at ved å lære om maur ville elevenes redsel avta eller forsvinne. Først begynte de å snakke om maur. Så spurte

de barna om hva de lurte på om maur. Lærerne ønsket å stimulere en prosess hvor undringen skulle ha en plass. Dette skapte etter hvert en motivasjon for å nærme seg maur ute. De brukte tittebokser som de hadde maur i som de kunne studere, de lot maur gå på hånda og erfarte at de ikke bet osv. Lærerne erfarte dermed at frykten for maur ganske raskt ble kurert. (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerne bestemte seg for å arbeide med dette temaet ved å ta utgangspunkt i elevenes faktiske følelser og kunnskaper om det aktuelle tema. De bestemte seg også for å arbeide kunnskapsbasert med temaet samtidig som elevenes undring fikk en sentral plass. Elevene fikk studere og utforske maur på nært hold og de fikk erfaringer som ”motbeviste” deres frykt: ”... de lot maur gå på hånda og erfarte at de ikke bet”. En må anta at det her har foregått mye samtale og sosial interaksjon mellom lærere og elever og elevene imellom. Lærernes erfaring ”... at frykten for maur ganske raskt ble kurert” indikerer at elevene har fått ny kunnskap om maur og en ny naturbevissthet basert på kunnskap på *mikronivå* - om maur, maurenes liv og relasjonen mellom maur og menneske.

Elevene arbeider imidlertid også med miljøspørsmål på et *makronivå*. En konkret miljøkonflikt som berørte Lutvann-elevenes nærmiljø hadde fått stor medieoppmerksomhet like før mitt feltarbeid tok til: Byggingen av Romeriksporten under Østmarka som ledd i jernbaneutbyggingen til Gardermoen Hovedflyplass.

Under feltarbeidet og under intervjuet ble denne konflikten nevnt av flere av lærerne. Lærerne fortalte at under byggingen av Gardermobanen oppdaget elever og lærere at vannivået i Puttjern sank. Situasjonen og endringene i vannstanden ble derfor regelmessig registrert og fulgt opp av elever og lærere. At saken fikk stor medieoppmerksomhet både i aviser og TV bidro til å skjerpe elevenes oppmerksomhet om og interesse for denne utbyggingssaken som framsto som en alvorlig miljøkonflikt mellom nasjonale utbyggingsinteresser (jernbaneutbygging) og lokale natur- og miljøvernverdier. Elever og lærere inviterte blant annet til pressekonferanse i skogen i denne perioden for å fortelle avisene hva de mente om det som skjedde. (Kilde: Feltnotater.)

Elever og lærere kom altså, som et resultat av uteskole, i nærkontakt med en miljøkonflikt med nasjonale overtoner, hvor ”storsamfunnets” beslutning om å bygge jernbanetunnel under Østmarka som ledd i byggingen av Gardermoen hovedflyplass fikk direkte konsekvenser for naturmiljøet i elevenes nære omgivelser. Lærerne grep denne anledningen til å etablere et samspill mellom skolens undervisning og en nasjonal og lokal miljøkonflikt. Her lå det et åpenbart potensial til å stimulere elevene til kritisk refleksjon omkring sentrale verdispørsmål. Samtidig er det klare relasjoner mellom kunnskapene på mikronivået som jeg har omtalt ovenfor og dette makrospørsmålet i den forstand at alt henger sammen. Å observere at vannstanden i Puttjern sank ga elevene muligheter til å oppdage hvordan inngrep på ett plan (bygging av hovedflyplass og jernbane) kunne få konsekvenser andre steder og på en måte

som de kunne observere selv. Uteskole gir på denne måten elevene muligheter til å få førstehåndskunnskaper om naturen og om samspillet i naturen.

Elevene arbeider også med *avfalls- og miljørettede* spørsmål i uteskole, hvor følgende aktiviteter står sentralt:

- Elevene arbeider med nedbryting av organisk materiale og samtaler om nedbrytning i naturen som fenomen. De lager kompost ved å grave ned forskjellige typer søppel (plast, matrester osv.) og sjekker så etter en stund hva som brytes ned og hva som ikke brytes ned. De tegner kart og markerer på kartet hvor de har gravd ned avfallet for å kunne finne det igjen.
 - De kildesorterer avfall og legger organisk avfall til kompostering.
 - De fotograferer søppel og samtaler om dette.
 - De lager papir av papirrester. De bløtlegger papirbiter som løftes opp med ramme og netting og som så tørkes på tekstiler og presses til papir.
 - De rydder og holde orden rundt leirplassene og på skolens område.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.5.2 Kropp og helse

Sansene

Lærerne gjennomfører ulike aktiviteter hvor elevene får muligheter til å bruke sansene, oppleve dem og så forklare og beskrive opplevelsene. Målet er å gi elevene større bevissthet om hvilken funksjon og betydning ulike sanser har. Gjennom stasjonsøvelser får de for eksempel anledning til å fokusere på en og en sans om gangen: hørsel, syn, lukt, smak og berøring. Lekbaserte tilnærminger som gir elevene sansemotorisk stimulering har en sentral plass. Eksempler på aktiviteter er:

- Syn: En og en elev ledes av en annen i ulendt terreng med bind for øynene til et tre, stein etc. Deretter skal eleven finne igjen treet eller gjenstanden uten bind for øynene.
 - Hørsel: Elevene lytter for å gjenkjenne ulike lyder i omgivelsene (nære og fjerne lyder, naturlyder som vindens sus, rasling i blader, fuglesang, bekker etc. og menneskeskapte lyder som bilsus, flydur, stemmer, maskiner etc.).
 - Følelser: Elevene tar på naturelementer.
 - Smak: Elevene smaker på bær, frukt, blader og annet og setter ord på opplevelsen (skjer kontrollert for å unngå gift i sopp og planter).
 - Lukt: Elevene lukter på objekter i naturen.
 - Aktivitetene følges opp av samtaler hvor elevene utfordres til å sette ord på det de opplever.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Bevissthet om egen kropp og om fysiske forutsetninger

Gjennom forskjellige aktiviteter søker lærerne å øke elevenes bevissthet om sin egen kropp:

- Elevene måler egen puls, registrerer pust, utholdenhet og svette i forbindelse med ulike typer fysisk utfoldelse.
- Elevene fokuserer på muskler som er i bruk og leddenes funksjon i ulike typer aktiviteter.
- De løper og tar tida, de hopper og måler lengde og høyde, de måler styrke og måler egen framgang og sammenligner med hverandre.
- De samtaler om sammenhengen mellom bevegelse, forbrenning og fordøyelse.

- Sansemotoriske øvelser: Lærerne har et bredt repertoar av sansemotoriske øvelser hvor elevene får anledning til å bruke kroppen på varierte måter. Dette gir dem økt bevissthet om kroppens muligheter og ferdigheter.
 - Førstehjelp: De arbeider med førstehjelp gjennom praktiske øvelser i naturmiljøet (hjerte-lunge-redning, spjelking, kuttskader og stabilt sideleie).
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Gjennom kommunikasjon og skriftlig bearbeiding arbeider elevene med å lære navnet på de ulike deler av kroppen. Elevene gjennomfører også aktiviteter som skal gi dem grunnleggende ferdigheter i det å fungere utendørs og å kunne beherske naturelementene til ulike årstider:

- Påkledning: Elever og lærere snakker om å kle seg riktig for å kunne fungere og trives utendørs. De snakker om klær og isolasjonsevne, om hvordan en kan/bør kle seg etter værforholdene og etter aktivitetsnivå, og om elevenes erfaringer med ulike typer klær i kulde og varme. De fokuserer på hva de må gjøre for å holde på varmen eller bli varm når det er kaldt ute, og peker på forhold som bevegelse og bruk av store nok klær som gir isolerende luftlag etc. Samtalene foregår ofte i situasjoner når det er blitt aktuelt som følge av erfaringer.
- Mat: De snakker om matens betydning for å kunne fungere og trives ute, om sunn og usunn mat, om maten som energikilde, som byggematerialer for kroppen og som en viktig trivselsmessig og helsemessig faktor. Elevene lager ulike typer mat ute:
 - De tilbereder og spiser mat av medbrakte råvarer eller av råvarer de har plukket eller høstet i naturen selv (bær, fisk, kjøtt, urter etc.).
 - De lærer om sikre matsopper og plukker sopp som de steker og spiser.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Dette er viktige kunnskaper for å kunne trives ute, og som lærerne anser som grunnleggende overlevelseskunnskap som barn i et moderne samfunn kan stå i fare for å miste.

7.5.3 Stoff, egenskaper og bruk

Elevøvelser og forsøk er begreper som tradisjonelt står sentralt i fagene fysikk og kjemi. Dette gjøres i stor grad i skolens laboratorium hvor de har eget utstyr tilgjengelig. Deler av denne virksomheten kan imidlertid også flyttes ut i naturen. Flere typer forsøk gjøres ute.

Vannets egenskaper

- Elevene arbeider med vannets faseoverganger: Fra vann til is (frysing), fra is til vann (smelting), fra vann til damp (fordampning) og til vann igjen (kondensering). De observerer vann som fryser til is på pytter og på Lutvann om høsten. De borer i isen og måler utviklingen i isens tykkelse. De tar snø og smelter over bålet og koker det helt inn (damp). Fuktighet på innsiden av lavvoen om vinteren blir eksempler på kondensering. De samtaler om dette.
- Elevene prøver ut, observerer og snakker om hva som flyter og hva som synker.
- Elevene spikker barkebåter og setter på pinner med blader som seil. De lager også båter inne på båtverksted som så testes ut i vannet ute.
- Elevene bygger broer over bekker med stokker. De måler først lengder på aktuelle stokker, surrer dem så sammen og legger dem over.
- Elevene måler vannkvalitet i Lutvann, Puttjern og Østensjøvannet. De måler ph-verdi med strips og ser på vannet i mikroskop.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Ild

Elevene jobber med forbrenning av stoff og ild.

- De gjør forsøk for å finne ut hva som brenner og hva som ikke brenner.
 - De eksperimenterer med stoffers egenskaper; hva som smelter og hva som ikke gjør det.
 - De samtaler om forutsetninger for at noe skal brenne.
 - De lager kullstifter av tynne bjørkepinner som puttes i hermetikkboks som settes opp ned på bakken, sand eller jord tetter åpningen langs kanten. Brennes (uten oksygen) med et bål i ca. 1 - 2 timer. Stiftene brukes så til å lage kulltegninger med
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Partikkelforståelse

Elever og lærere arbeider med partikkelforståelsen på ulike måter.

- Elevene studerer steiner og ser at ulike bergarter er bygd opp av mineraler.
 - De gjør eksperimenter ute som viser at luft er stoff.
 - De dramatiserer partikkelforståelse og gjennomfører enkle tablåer ved å "spille" atomer og molekyler (luft, bergarter, kjemiske reaksjoner etc.).
 - De samtaler om at alt er bygd opp av mindre deler (molekyler, atomer osv.).
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Geologi

Elevene arbeider med ulike emner innenfor geologi.

- Elever og lærere oppsøker fjellskråninger og områder hvor bergarter er eksponert. Her arbeider de med klassifisering og bestemmelse av bergarter. Forholdene ligger da også godt til rette for klatring i fjellskråninger.
 - De hogger i og sliper stein. Da bruker de hammer, meisel, hansker og beskyttelsesbriller. De undersøker stein med lupe, stereolupe og tester hardhet og andre egenskaper med sandpapir, nål, olje og vann.
 - De samler egne steiner og lager steinsamling og steinutstilling i klasserommet med beskrivelser.
 - De samler steiner og lager figurer av steinene ved å lime sammen, male osv.
 - De lager krystaller, ved for eksempel å la en tråd henge fra en pinne som de kan få saltkrystaller på ved å dyppe i saltvann.
 - De lager U- og V-daler gjennom eksperimentering med rennende vann på sandstrand.
 - De oppsøker Geologisk museum i Oslo.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I forbindelse med besøket på Geologisk museum med 5. klasse skriver en av lærerne:

... undersøkte hver sin stein. Utstyr: lupe, stereolupe, sandpapir, nål, olje, vann. Stor aktivitet [...] Ypperlig opplegg med Y. Tydelig gjennomgang av bergarter, mineraler, grunnstoff/atomer. Fikk sjekket våre steiner. Samlet rundt relieffkart av Oslo-området. (Kilde: Årsplan 5. klasse.)

Også her kan dramaleik brukes som didaktisk tilnærming som ledd i bearbeiding av temaet. En episode fra feltarbeidet i Søbakken-studien illustrerer en situasjon hvor elevene får bruke kroppen og får en kreativ, sosial og gemyttlig opplevelse av bergarten granitt og hvordan den er bygd opp (Jordet 1998:174). I arbeidsboka etter denne utedagen skrev en elev blant annet:

”Vi var på Steinbruddet. Jeg lærte noe. Jeg lærte en stein som heter granitt. Det som er hvit på granitten heter kvarts og det som er rød på granitten heter feltspat og det som er svart på granitten heter glimmer...” (Kilde: Jordet 1998:126).

Her ble det altså skapt en undervisningssituasjon som rommet flere dimensjoner: Læringsaktiviteter i et steinbrudd som besto av undersøkelser og observasjon av fjellet og bergarten granitt, formidling av teori, leting etter og sortering av steiner, dramaleik og til slutt skriftlig bearbeiding av erfaringene. Begreper som granitt, kvarts, feltspat og glimmer er altså til stede i barnets erfaringer fra steinbruddet, men begrepene må bevisstgjøres gjennom lærerens undervisning og den påfølgende skriftlige begrepsdanningen (Dewey 1996a:25).

Energi

Elevene arbeider med ulike emner innenfor energi i uteskole.

- De lager vannhjul og vindmøller. Elevene snekrer vannhjul på sløydosal og tar det så med ut for å bruke det i en bekk.
 - De jobber med begreper som energioverføring (Termodinamikkens lover). De tenner bål, legger steiner i bålet, fyller kaldt vann i blikkbokser og legger steinene i vannet. De måler så temperaturen flere ganger. Elevene skriver rapport.
 - De går langs Akerselva og observerer og studerer fabrikkens historiske utnyttelse av vannkraft. De har også gjort det etter regnværperiode for å observere Akerselva i flom.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.5.4 Det fysiske verdensbildet

Verdensrommet

De observerer og samtaler om verdensrommet, og fantaserer om en reise ut i verdensrommet blant sol, måne og stjerner. Dette kobles sammen med gresk mytologi.

- Stjernetur: Elevene gjennomfører stjernetur en mørk, stjerneklar høst-/vinterkveld hvor de går til leirområdet og opplever stjernehimmelen.
- Solsystemet: De tar tur til Norsk Teknisk museum og opplever museets planetarium og studerer solsystemet og stjernehimmelen og de lager modeller av solsystemet.
- Avstander i solsystemet: Elevene plasseres på isen på Lutvann for å illustrere avstander, de illustrerer de ulike månefaser og de snakker så om begreper som avstand, lysår etc.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Vær

Elevene gjør værobservasjoner med en målestasjonen som de har laget selv:

- Elevene måler temperatur, nedbør og vind (styrke og retning) og skriver ned registreringene i værbok med symboler som beskriver været hver uteskoledag.
- Registreringene brukes som grunnlag for å utarbeide værstatistikk som ledd i matematikkundervisningen.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lyd

- Elevene gjennomfører lydobservasjoner på is. De slår i isen og lytter til isens buldringer. De tar opp lyden på båndopptager.
 - Elevene lager trådtelefon av yoghurtbokser og 20 m hyssing og snakker til hverandre.
 - Elevene tester ekko ute. De tar tiden og beregner lydens hastighet i luft ved å slå på isen.
 - Elevene drar på lyd jakt, hvor de lytter og forsøker å oppgi hvem eller hva som lager lyden. De skjelner mellom naturlyd jakt og bylyd jakt. Noen ganger tar de opp lyder med båndopptager.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lys, skygge og farger

- Elevene lager solur, og snakker om tid og måling av tid, jordas bevegelse og solas bevegelse på himmelen osv.
 - De måler lengden på skyggen gjennom dagen på faste objekter. De tar også mål av sin egen skygge flere ganger i løpet av en dag.
 - Skyggefigurer lages og observeres fra stubber, trær, steiner og fjell.
 - Elevene finner naturmaterialer og sorterer dem etter farger og fargenyanser.
 - De maler flammene i bålet og alle fargene. De maler inne i lavvoen med vannfarge; de har vann i plastkrus, skriveplate og klype til å feste arket med.
 - De tegner gjenstander sett fra ulike ståsted med egenskygge.
 - De leker med lys og skygge som bl.a. skyggesisten, de lager rare, store og skumle skygger, og har skyggeteater.
 - De synger sanger som handler om farger.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Luft

- Elevene studerer fenomener som vind og oppdrift med drager og papirfly. De samtaler om og gjør erfaringer med hva som blåser i vinden.
 - Elevene måler hastighet i utforkjøringer på ski:
 - De tar tiden når de står oppreist og når de bøyer seg.
 - To og to elever bruker seil og tester luftmotstanden.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Krefter og balanse

- Elevene eksperimenterer med stokker, pinner etc. som vektstenger og finner tyngdepunktet. De lager også dumphuske og brekkstang. De flytter og løfter opp steiner og stubber. Dette sammenligner de når de bruker egne krefter ved å løfte, dytte og dra alene og i samarbeid. De balanserer også på stokker, noen ganger med bind for øynene osv.
 - De lager flaskebane og måler tiden på flasker med og uten innhold for å teste friksjon.
 - I arbeidet med temaet industrialisering lager elevene vannhjul inne som testes i Akerselva. Dette knyttes også opp mot samfunnsfaglige emner (energikilder).
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Magnetisme

- Elevene lager egne kompass (oppskrift i læreboka "Terrella"). De samtaler om himmelretninger, og orienterer m/kompass og himmelretninger.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.5.5 Progresjon

På småskoletrinnet er aktivitetene ofte preget av lek, og mulighetene for å arbeide med faget på denne måten i uteskole er mange. Aktivitetene gir elevene opplevelser som gir mange muligheter for spontan og åpen dialog og samtale mellom elever og lærere og elevene imellom. På mellomtrinnet blir de didaktiske tilnærminger mer fagspesifikke og systematiske, og lærerne legger vekt på opplæring i naturvitenskapelig tenkning: De påpeker at elevene skal lære seg til å formulere hypoteser (hva vil skje?), som testes ut (hva skjer?) hvorpå hypotesene bekreftes eller må forkastes gjennom observasjoner og påfølgende diskusjoner.

Samtaler mellom lærere og elever hvor de reflekterer og undrer seg over det de ser og opplever er en viktig dimensjon i arbeidet med natur- og miljøfaget i uteskole. Lærerne mener at de på denne måten stimulerer barnas nysgjerrighet og interesse for faget. Følgende utdrag fra årsplanene for en 2. klasse og en 5. klasse gir eksempler på slike tilnærminger:

Lete etter våren og alle mulige ting på veien inn til lavvoen og der oppe i skogen. Samling med grundig oppsummering av hva vi så. (Kilde: Årsplan 2. klasse)

Vi går ut og [...] Etter at vi har spist gjør vi forsøket om brann. Elevene arbeider i grupper 2-3 stykker. De noterer underveis hva de gjør og hva som skjer. Disse notatene brukes senere i etterarbeidet, da elevene skal skrive rapport. Etterarbeidet får elevene litt tid til å starte med på skolen for så å gjøre resten hjemme. (Kilde: Årsplan 6. klasse.)

7.5.6 Noen problemfaktorer – med utgangspunkt i en liten billedanalyse

Under en av observasjonsdagene i uteskole fulgte jeg elever og lærere gjennom aktiviteter i skogsmiljøet ved Lutvann, med leirplassen som base. Elevene skulle blant annet undersøke livet i ferskvann og samle inn og klassifisere smådyr, i både rennende vann (bekk) og i et tjern og de skulle også undersøke hva som flyter i vann.

Etter samlingen i lavvoen hvor lærere og elever samtaler om de påfølgende aktivitetene går elevene i gang med arbeidet - organisert i grupper. Elevene skal arbeide med temaet vann og skal gjennomføre bunndyrundersøkelser i en bekk og i et tjern og de skal eksperimentere med hva som flyter i vann. Elevene sprer seg i området. Jeg går rundt og observerer elever i ulike typer aktivitet [...] Jeg spør meg selv: har alle elevene forstått helt konkret og nøyaktig hva de skal gjøre? (Kilde: Observasjonsnotater.)

I den påfølgende aktivitet fester jeg meg ved fire situasjoner som jeg har illustrert gjennom bilder. Jeg bruker bildene som illustrasjoner for å diskutere noen problemfaktorer i uteskole.



Situasjon 1.



Situasjon 2.



Situasjon 3.



Situasjon 4.

Situasjon 1 viser elever som arbeider i en bekk og leter etter smådyr. Elevene bruker hov, lupe, plastbeger og oppslagsverk som hjelp i arbeidet. En elev finner et dyr som legges i plastbegeret med lokk. Mange elever vil se og 10-12 elever flokker seg rundt eleven med begeret. Noen kommer tett inntil, men alle får ikke like godt innsyn. Iveren og konsentrasjonen blant de nærmeste er upåklagelig. Men elevene i bakgrunnen ser ikke stort, og gutten i caps bakerst synes å være opptatt av noe annet. Hvorfor så mange elever rundt ett beger? Har de så lite utstyr? *Situasjon 2* viser elever som undersøker gjenstander som flyter i vann. Noen sender gjenstander langs bekken og observerer legemet som flyter, mens elevene i bildet er opptatt med å observere gjenstander som renner gjennom en stikkrenne under en skogsbilvei og tar tiden på gjenstanden fra den ene siden til den andre. Barna løper fram og tilbake på veien, kommuniserer og observerer gjenstandene i begge posisjoner.

Situasjon 3 viser en av lærerne i tett interaksjon med to elever rundt et oppslagsverk om temaet smådyr i vann. Denne situasjonen illustrerer muligheten læreren har til å delta i

arbeidet sammen med elevene og forholde seg til og kommunisere med enkeltelever etter behov. *Situasjon 4* viser en av elevene i arbeide med stikkordboka etter lunsjpausen. Elevene noterer stikkord for å sammenfatte hovedelementene i det som har skjedd i løpet av dagen som grunnlag for en uteskolerapport som de skal skrive til neste skoledag.

Mine kommentarer: Situasjon 1 og 2 illustrerer elever med et stort aktivitetsnivå. Men jeg stiller spørsmålstegn ved hvor systematisk elevene gikk til verks i arbeidet. Jeg observerte elever som arbeidet med ulike oppgaver, men ikke alle arbeidet like systematisk og heller ikke alltid i samsvar med oppgaven de hadde fått utdelt på forhånd. Jeg så ingen elever som noterte hva de gjorde og hva de observerte mens de gjennomførte aktivitetene. Det er imidlertid ingenting å si på engasjementet og aktivitetsnivået til elevene i disse to bildene. Men hva får de egentlig ut av dette? I hvilken grad foregår det refleksjon som ledd i aktivitetene? Jeg innser at dette er situasjoner som kan fortolkes på ulike måter, og hvor man nettopp som ekstern observatør kan trekke forhastede slutninger om kaos og lite systematikk i elevenes arbeid. Likevel er det nettopp her, i den uoversiktlige flerfoldigheten at også ”jungelens lov” kan tre i kraft, som Imsen (2004a:70) advarer mot. Det kan også være en indikasjon på at elevene bruker lite tid til skolefaglig læring og at lærestofforienteringen i tillegg er svak (Øzerk 2004:236). Dette er en viktig problemstilling å undersøke nærmere, særlig i uteskole, som nettopp til tider kan framstå som uoversiktig og kaotisk. Dewey påpekte betydningen av at elevens atferd må være innenfrastyrt og normbasert, ved å framheve sosial regulering og atferd styrt av normer (Dewey 1974:66). Få lærere problematiserte dette spørsmålet om hva de gjorde for at elevene skulle bruke tiden målrettet med de faglige oppgavene de skulle arbeide med og dilemmaet som oppstår når elever (tilsynelatende) velger å gjøre helt andre ting. Det kan være uttrykk for at de har undervurdert denne siden ved uteskole, men det kan også være at de ikke opplever det som et problem, fordi de har lagt inn premisser i arbeidet i form av tradisjoner og rutiner, som jeg som observatør ikke har oversikt over. En lærer utdypet i intervjuet nettopp denne siden ved uteskole:

Barn i aktivitet ute er ikke kaos, men et sunt tegn, hevdet hun. Hun mente at hun ikke behøver å ha full kontroll hele tiden. Hun føler likevel at hun har oversikt og kontroll med ungene selv om hun ikke ser dem hele tiden. Hun snakker med ungene om å ha tillit til dem, og hun viser dem at hun stoler på dem. Da tilpasser de seg det, hevdet hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren mener det handler om å utvikle et tillitsforhold mellom lærer og elever. Oppgaver kan bli utført uten at læreren bruker kontroll og straff som disiplineringsteknikk. Hennes erfaring synes å være at gjennom tillit kan elevene motiveres til å gjøre det de skal.

Situasjon 3 illustrerer en situasjon lærerne framhever; muligheten til å møte den enkelte elev på den enkeltes premisser og være nærværende og i tett interaksjon med enkeltindividene om både faglige og personlige spørsmål. I situasjon 4 skriver en elev ned stikkord som skal fungere som ”knagger” for den senere rapportskrivningen. Eleven arbeider konsentrert og etterpå viser han stikkordene til læreren. Det har gått ca. en time siden eleven gjennomførte aktivitetene gjengitt i situasjonene 1-3. Dagen har rommet mange elementer og eleven sammenfatter sine opplevelser fra alt som har skjedd så langt denne dagen i noen stikkord. Jeg stiller likevel spørsmål ved hvor mye eleven har fått med seg av det naturfaglige innholdet på denne måten.

Dewey (1996b) mente det eksisterte et kontinuum av bevissthetsnivå i forbindelse med erfaringer, alt etter hvor mye refleksjon som finner sted; fra det laveste refleksjonsnivået (”prøve-og-feile”metoden”) til den refleksive erfaring som innebærer et høyt refleksjonsnivå og som resulterer i forståelse av hvordan ting henger sammen (Dewey 1996b:59). Sett utenfra som observatør synes det altså å være et uutnyttet refleksjonspotensial i de observerte aktivitetene. Refleksjonen synes først og fremst å starte kort tid etter at aktiviteten er gjennomført, men i selve situasjonen hvor aktiviteten foregår stiller jeg spørsmål ved refleksjonsnivået. Det kan synes som erfaringens aktive og passive dimensjon, hvor eleven altså skal forholde seg til det han eller hun skal gjøre og møte ”bølgen av konsekvenser” (Dewey 1996b:53) som en aktivitet utløser, ikke blir tilfredsstillende ivaretatt på det intellektuelle plan. Abelsens (2002:125) observasjonsstudier fra Lutvann skole underbygger denne oppfatningen. Abelsen finner, ikke uventet, et sprik mellom lærernes intensjoner og den didaktiske praksis i uteskole, hvor han mener lærerne har problemer med å knytte elevenes opplevelser og utfoldelse til faglig erkjennelse. En usikkerhet med Abelsens undersøkelse er imidlertid den betydning han har tillagt lærernes evne til å takle og håndtere spontane situasjoner, de såkalte ”gyldne øyeblikk”. Dette synes å være vektlagt i en slik grad at en mer planorientert tilnærming til undervisningen dermed kan bli oppfattet som et problem (Abelsen 2002:126). Denne relasjonen mellom plan og improvisasjon er for øvrig et klassisk dilemma i all undervisning.

Mine observasjoner gir ikke grunnlag for å si noe om hvilket faglig utbytte elevene har hatt av dagens aktiviteter, men sett fra mitt ståsted aktualiserer materialet og Abelsens (2002) undersøkelse tre sentrale fagdidaktiske problemfaktorer som en bør fokusere særskilt på i dannelsesarbeidet i uteskole:

1. Elevene må ha en helt konkret *forståelse for hva de skal gjøre* slik at de kan sette i gang med et målrettet arbeid. Hvis de ikke vet nøyaktig hva de skal gjøre øker sannsynligheten for at aktivitetene blir uten resultater og at elevene etter hvert også gjør helt andre ting. Det oppstår et frirom for irrelevante aktiviteter. Ifølge Imsen (2004a:69) synes det å være et mønster at elevene ikke unnlater å benytte seg av slike frirom.
2. Elevene må stimuleres til å *registrere* det som skjer mens de gjennomfører aktivitetene eller umiddelbart etterpå slik at funnene og observasjonene blir nedtegnet så nært opp til situasjonen som mulig. Hvis ikke det gjøres vil mye informasjon glemmes og gå tapt.
3. Elevene må stimuleres til å *reflektere* over det de gjør og det de erfarer både før, under og etter aktiviteten.

Mine samlede observasjoner indikerer at elevenes bevissthetsnivå i forhold til det de gjør *i selve aktiviteten* kan være et mulig svakt punkt i dannelsesarbeidet i uteskole, det vil si bevissthetsnivået knyttet til erfaringens aktive og passive dimensjon (Dewey 1996b:53).

Også i Søbakken-studien meldte disse problemfaktorene seg. Det kom til uttrykk ved at læreren opplevde en viss usikkerhet rundt innholdet i uteskole hvor hun særlig var usikker på om elevene fikk tilstrekkelig faglig utbytte av uteskole:

Læreren opplevde stor grad av usikkerhet omkring opplegget det første året. Hun veide stadig uteaktivitetene på faglighetens vektskål. Det spørsmålet hun stadig stilte seg selv var: Er opplegget bra nok? Får barna noe faglig utbytte av dette? Resultatet var en stadig tilbakevendende usikkerhet [...] fordi det ikke var mulig å gi entydige svar på spørsmålene. Eventuelle resultater ville dessuten først kunne vise seg etter noe tid. Dette var en 'indre kamp', og førte til at læreren ofte kjente en vag motstand i seg selv mot å fortsette med uteskole. (Kilde: Jordet 1998:127.)

Læreren fant ikke noe svar på sin usikkerhet, og ingen klar strategi i det videre arbeid. Likevel fortsatte hun, ut fra en didaktisk overbevisning om at uteskole rommet så mange kvaliteter at det var riktig og viktig å fortsette.

De tre skisserte problemstillingene ovenfor fokuserer på relasjonen mellom "å gjøre" og "å lære" i uteskole og må sees som et forsøk på å komme et skritt videre mot en identifisering av noen viktige problemfaktorer i uteskole som jeg vil belyse nærmere i undersøkelsen. Jeg vender tilbake til spørsmålene i den avsluttende diskusjonen i dette kapitlet og forfølger tråden også i senere kapitler.

7.5.7 Oppsummering

Uteskole som en del av naturfagenes didaktikk

Materialet peker i retning av at uteskole gir gode muligheter for å arbeide med store deler av det naturfaglige lærestoffet. Særlig innenfor fagdisiplinen biologi og til dels også astronomi og geofag ser det ut til at uteskole åpner et stort didaktisk handlingsrom, hvor sentrale emneområder kan aktiviseres. Innenfor fagdisiplinene fysikk og kjemi er bildet noe mer blandet. Også her blir sentrale emneområder knyttet til uteskole, men viktige emneområder synes likevel ikke å ha funnet sin plass innenfor rammene av denne undervisnings- og arbeidsformen og det kan også være grunn til å stille spørsmål ved hvor velegnet noen av de angitte aktivitetene er for å utvikle elevenes forståelse av kjemi og fysikk. Mye tyder på at det her kan finnes et uutnyttet handlingsrom som ikke er avdekket i undersøkelsen eller det kan være at vi står overfor naturlige begrensninger for hva det er fornuftig å gjøre i uteskole i disse fagene. Dette er en oppgave for fagdidaktikken å undersøke nærmere. Alt i alt synes uteskole likevel å kunne gi et vesentlig bidrag til naturfagets didaktikk, særlig i faget biologi. Dette er for øvrig i samsvar med biologifagets arbeidsformer som vitenskapsdisiplin uten at dette nødvendigvis har vist seg å resultere i en tilsvarende praksis i norsk skole. Almendingen m.fl (2003:83) viser i sin studie av skolens naturfagundervisning at uteundervisning har en relativt beskjeden plass.

På tilsvarende måte som for samfunnsfaget finner altså elever og lærere mange og nye innfallsvinkler til kunnskaper om naturen i de *fysiske omgivelsene*, først og fremst i naturlandskapet, hvor ulike fagemner innenfor fagdisiplinene biologi, fysikk, kjemi, astronomi og geofag kan konkretiseres og visualiseres. Følgende elementer peker seg ut:

1. Elevene arbeider med naturelementer som fungerer som innholds bærende objekter i seg selv. En biotop med plante- og dyreliv og de abiotiske faktorene er bærere av ulike typer innhold som elevene kan få kunnskaper om gjennom aktivitetsformer som observasjon, registrering, undersøkelse, sortering og klassifisering.
2. Elevene arbeider med prosesser i naturen på en konkret måte ved å følge og observere for eksempel livsprosesser (frosk, sommerfugl, plante etc.), økologiske prosesser (nedbrytning, næringskjeder etc.) og årstidsvariasjoner (trær, biotop).
3. Elevene arbeider med naturfenomener, naturlover, modeller og naturfaglige begreper gjennom ulike praktiske aktiviteter som geologiske undersøkelser, å lage vannhjul, vindmøller og solur, værregistreringer, eksperimenterer med vektstenger og brekkstang etc.

4. Naturmiljøet er naturligvis også en autentisk kontekst for ulike faglige aktiviteter som undersøkelse og klassifisering av naturobjekter, formidling av kunnskaper om naturen og kommunikasjon omkring alle de spørsmål møtet med naturen og det konkrete lærestoffet kan reise hos elevene. Elevene lærer altså om naturen gjennom aktiviteter i naturen.
5. Naturfagundervisningen i uteskole gjennomføres med utstrakt bruk av medbrakt feltutstyr.

Elever og lærere bruker også naturmiljøet som arena for lek- og dramatilnærminger. I naturmiljøet kan lærere og elever finne omgivelser som gir muligheter for å iscenesette undervisningen på en mer autentisk måte enn skolemiljøet gir muligheter for. Lærestoffet levendegjøres og elevene får muligheter til å oppleve innholdet med ”hode, hjerte og hånd”. Som for samfunnsfaget brukes også utemiljøet som arena for enkelte læringsaktiviteter som kunne vært gjennomført inne, men ”uteklasserommet” brukes fordi det har didaktisk egenverdi.

Materialet peker i retning av at uteskole åpner mange nye didaktiske muligheter i skolens dannelsesarbeid i naturfag. Den ytre virkelighet er en kunnskapskilde og en arena som samtidig åpner for andre undervisnings- og arbeidsmåter og læremidler. Samtidig avdekker materialet også viktig problemstillinger knyttet til elevenes læringsutbytte som kun kan besvares gjennom videre fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i regi av fagmiljøene.

7.5.8 Et dannelsesperspektiv på naturfag

Sjøberg (1998:156) peker på at naturfaget rommer tre dimensjoner i et dannelsesperspektiv:

1. Naturfag som *produkt* som vektlegger naturfaget som et kunnskapssystem med sine begreper, lover, modeller og teorier.
2. Naturfag som *prosess* hvor vekten er forskjøvet mot de metoder, teknikker og prosedyrer naturvitenskapen forvalter som gjør den i stand til å finne effektive måter å løse nye oppgaver på.
3. Naturfag som sosial *institusjon* som dreier seg om naturvitenskapens samfunnsmessige betydning.

Sjøberg mener alle disse tre dimensjoner er viktig i en vurdering av naturfagets allmenndannende rolle (Sjøberg 1998:158). Tradisjonelt har vekten ligget på det første punktet, men etter hvert har også de andre to punktene fått økende oppmerksomhet i skolen, særlig oppfatningen av naturfag som prosess.

Materialet tyder på at naturfaget i uteskole særlig knyttes til de to første punktene. Det er et tydelig fokus på naturfag som *produkt*. Elever og lærere arbeider med naturfag som kunnskapssystem hvor en prøver å etablere forbindelse mellom elevaktiviteter i uteskole og naturfagets begreper, lover, modeller og teorier. Uteskole innebærer også bestemte måter å arbeide med faget på, og forholdene ligger dermed godt til rette for å ha fokus mot naturfag som *prosess*, med de metoder, teknikker og prosedyrer en anvender i faget. Jeg har likevel ikke tilstrekkelig empirisk belegg for å hevde at dette utgjør en sentral del av innholdet i materialet. Det er ting som tyder på at metodene mer implisitt tas for gitt og at man ikke i så stor grad fokuserer på fremgangsmåtene i arbeidet med lærestoffet. Det tredje punktet, naturfag som *institusjon* synes i liten grad å bli tematisert i uteskole. Potensialet synes imidlertid å være tilstede. Jeg savner i mitt empiriske materiale en klarere utnyttelse av de mange muligheter et moderne samfunn gir for å arbeide med både kjemi- og fysikkrelaterte emner som har tilnytning til elevenes egen hverdag. Eksemplet med miljøkonflikten ved Puttjern i forbindelse med byggingen av Gardermobanen er imidlertid et eksempel som illustrerer muligheten for å bevisstgjøre elevene på den samfunnsmessige betydningen av naturfaglig kunnskap og metode. Ved aktivt å følge opp utviklingen i vannstanden i Puttjern, og ved å arrangere pressekonferanse med aviser og TV i området, fikk elevene muligheter til å oppdage at faget tilbyr de faglige verktøy en trenger for å kunne dokumentere negative konsekvenser av et utbyggingstiltak, og på den måten frembringe kunnskap som kan påvirke beslutningsprosessene. Eksemplet er egnet til å legitimere naturfagets samfunnsmessige betydning og underbygger Sjøbergs oppfatning om at naturfagets viktigste allmenndannende rolle er knyttet til demokrati- og kulturargumentet, det vil si at dannelsesargumentene har forrang framfor nytteargumentene (Sjøberg 1998:180).

7.6 MATEMATIKK

7.6.1 Tall

Nærmiljøet gir mange muligheter for å arbeide med tallene og for å utvikle elevenes begreper om og forståelse av tall. Det arbeides med grunnleggende begreper på blant annet følgende måter:

- Elevene samler inn og gjennomfører telleoppgaver med naturelementer som kongler, steiner, pinner, blomsterplanter eller med trær som objekter. I bymiljø teller elevene biler eller andre objekter.
- I naturen arbeider elevene med 10-tallssystemet. De bruker for eksempel naturelementer som kongler og steiner som de ordner i grupper. Da teller elevene fra 1-10, grupperer naturelementene i tier-grupper, teller tier-gruppene og adderer.

- De har gjettekonkurranser om antall, lager regnefortellinger og de snakker om tall.
 - Elevene lager tellelenker av hyssing eller strå hvor de trer på blåbær, tyttebær eller rognebær. På en blåbærlenke kan for eksempel hver tiende bær være et tyttebær.
 - Gjennom problemløsende oppgaver, lekpregede tilnærminger som for eksempel spill, kasteaktiviteter etc. arbeider elevene med addisjon, subtraksjon, divisjon og multiplikasjon, ofte gruppebasert. De bruker kongler, steiner og pinner som gir mange muligheter for konkretisering av de fire regningsartene. De kaster for eksempel på blink og summerer tallverdiene med utgangspunkt i regler de selv har laget.
 - Elevene gjennomfører naturstier og rebusløp med innlagte matematikkoppgaver organisert som for eksempel stjerneorientering.
 - Elevene systematiserer og bearbeider videre inne i klasserommet tallmateriale de har samlet inn fra ulike registreringer og observasjoner de har gjort ute (statistikk og diagrammer).
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.6.2 Matematikk i dagliglivet

Elevene arbeider med en rekke praktiske og konkrete oppgaver som de skal løse, ofte som ledd i tverrfaglige opplegg:

Måle og beregne

Elevene gjennomfører måleaktiviteter i nærmiljøet. Da arbeider de med mål for lengde, bredde, høyde, areal og volum, både i natur og i bymiljø, dels som ledd i spesifikke matematikkfaglige oppgaver og dels som ledd i ulike praktiske oppgaver av tverrfaglig karakter, som for eksempel byggeaktiviteter (lavvo, gapahuk, broer etc.). Enkelte måleredskap lager de selv, som for eksempel meterstav eller "Annie's kloss", en trekloss med målene 10·5·1 cm med en tråd på 1m festet til. Måleaktiviteter som gjennomføres er for eksempel:

- Lengde/høyde: Elevene måler avstander mellom ulike punkter ute som for eksempel lengden på pinner, stokker, skygger, høyden på trær og bredden og lengden på hus. De sorterer naturobjekter ved å anvende matematiske begreper som kort/kortere/kortest, lang/lengre/lengst, lav, høy osv. De har kaste konkurranse med steiner, kongler eller snøballer, hoppkonkurranser etc. og måler lengder.
 - Areal: De lager arealer ved å tegne i sand eller bruker tau og beregner arealet, de måler lengde og bredde på hus i bymiljøet og beregner arealet.
 - Volum: De bruker medbrakte litermål, bøtter og spann som hjelpemidler og jobber med mål for volum i vannkanten ved tjern, sjø eller langs bekker.
 - Vekt: De veier ulike gjenstander og finner tyngden ved hjelp av vektstangprinsippet (selvlaget vektstang) eller medbrakt vekt.
 - Tid: Elevene tar tiden på medelever som løper, insekters bevegelse langs bakken osv.
 - Bygging: Elevene bygger lavvo, gapahuk eller mer provisoriske byggverk som ledd i kreative, kunstneriske eller lekbaserte aktiviteter. De konstruerer byggverket, måle lengder for å sage riktige lengder og bruker tau, hammer og spiker for å holde konstruksjonene sammen.
 - Lage mat: Elevene lager mat, måler volum og veier for å finne mengde av ulike ingredienser.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Klassifisering, ordning og sortering

Klassifisering, ordning og sortering av objekter knyttes også til matematikkfaget. Særlig er naturen godt egnet for denne type aktiviteter. De bruker naturelementene de finner i naturen,

avhengig av mulighetene på den aktuelle læringsarenaen. Med pinner, kongler, steiner, blomster og blader åpner det seg uttallige muligheter for sortering eller klassifisering. I aktivitetene må elevene diskutere og samhandle og bruke begreper for å finne fram til forskjeller og likheter avhengig av hvilke sorteringskriterier de bruker. Kriteriene elevene skal/kan bruke er mange:

- Farge (blå, grønn, gul, grå, brun osv.)
 - Form (rundt, flat, firkantet, taggete)
 - Størrelse (stor, liten, mindre)
 - Lengde (kort, kortere, lang, lengre)
 - Mengde (mange, få, mye, lite, antall)
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Elevene driver også med rollelek med naturelementer og konstruerer for eksempel en bondegård hvor ulike objekter forestiller hus, fjøs, kuer, sauer, hund, katt, mennesker og trær. Slike aktiviteter foregår dels etter fri fantasi eller er knyttet til eventyr eller annet fortellingsstoff de jobber med.

7.6.3 Rom og form (geometri) i nærmiljøet

I nærmiljøet møter elevene en tredimensjonal virkelighet som gir mange muligheter for å jobbe med geometri. De arbeider med former i naturen og i byens landskap, med arkitektur, skilt og andre objekter en finner i det urbane rom. Her kan elevenes grunnleggende forståelse av og kunnskaper i geometri utvikles med basis i konkrete oppgaver. Eksempelene er mange:

- Elevene går på "skattejakt" i nærmiljøet for å se etter og dokumentere for eksempel trekanter, firkanter, sirkler, rektangler, sylindre og pyramider i omgivelsene. De geometriske figurene kan de finne på bygninger, gateskilt, brostein, hellelagte plasser osv. De måler omkrets, lengde, bredde og beregner deretter areal og volum på de objekter de studerer.
 - Elevene lager ulike geometriske figurer av trepinner, ved å tegne i sand eller forme i snø. De arbeider med sirkelens geometri (radius, diameter, omkrets, pi og areal) ved å tegne i sand, med kritt på asfalt eller de bruker tau som hjelpemiddel.
 - Elevene beregner areal og volum inne i klasserommet på konkrete fenomener i omgivelsene som de har målt ute.
 - Elevene fotograferer og måler geometriske figurer i natur og bymiljø og laster dem inn på data. Bildene brukes i skriftlige presentasjoner i kombinasjon med formler og beregninger av sirkler, overflate og volum på romlige figurer som kuler, sylindre og pyramider og på hus.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.6.4 Behandling av data

Elevene foretar registreringer, målinger og observasjoner ute som gir et tallmateriale som de tar med seg tilbake til skolen for videre bearbeiding, som for eksempel:

- Værobserverasjoner: Elevene måler temperatur og nedbør på leirplassen i skogen og registrerer dataene på egne skjema. Endringer, utviklingstrekk over tid, gjennomsnitt osv. studeres og materialet presenteres gjennom ulike grafiske framstillinger.

- Butikk-tur: Elevene går til butikker for å gjøre innkjøp eller for å finne priser på ulike varer, sammenligne varer og priser og gjøre kostnadsoverslag. (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

7.6.5 Lek og spill

Uteskole gir mange muligheter for å arbeide med matematikk gjennom lek og spill. Når elevene lager leker og spill med naturelementer som småsteiner, kongler og pinner utfordres de også til å lage reglene selv. Dette krever at de må anvende sin forståelse av matematikk.

- Å kaste på blink med naturgjenstander og beregne poeng eller andre lek og spillbaserte samarbeidsoppgaver utfordrer elevene til sanse-motorisk aktivitet samtidig som de må kommunisere sin matematikkforståelse med andre og bli enige om regler i et sosialt fellesskap. (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Krille-Krølle er et eksempel på en lek som brukes i matematikkundervisningen, men som også kan knyttes til andre fag og emner. En lærer beskrev aktiviteten slik for meg under feltarbeidet:

Hele klassen er sammen og læreren (eller en elev) leder aktiviteten. Læreren sier ”krille-krølle-krille-krølle osv.”, mens barna vandrer omkring. Plutselig gir læreren en beskjed hvorpå elevene må organisere seg i smågrupper og gjøre det som blir sagt, for eksempel danne en bestemt geometrisk figur som trekant, firkant eller sekskant (geometri), danne grupper på ulike størrelser (mengder) eller organisere seg etter kjønn, hårfarge, klesfarge, høyde (sortering) osv. (Kilde: Feltnotater.)

Slik utvikler lærerne etter hvert en portefølje av fagdidaktiske tilnærminger hvor leken står sentralt og som kan anvendes på ulike fag og fagemner og i ulike sammenhenger.

7.6.6 Begynneropplæringen

Mye tyder på at forholdene ligger særlig godt til rette for å knytte begynneropplæringen i matematikk til uteskole. Det er bred enighet blant lærerne ved Lutvann skole om at elevenes første møter med matematikken kan få en konkret og praktisk forankring i uteskole. Dette er viktig for å utvikle en grunnleggende forståelse av faget, hevder lærerne. De mener uteskole skaper et særskilt handlingsrom som gjør det mulig å nærme seg matematikkfaget på to måter:

For det første gir uteskole muligheter for å omsette elevenes personlige matematikk til skolefaget matematikk. I uteskole er barna i aktivitet på mange forskjellige måter, dels som ledd i ulike faglige aktiviteter og dels under lek (fri og styrt). I disse aktivitetene anvender barna matematiske begreper i samhandlingen og kommunikasjonen med hverandre, påpeker lærerne. Tallordene (en, to, tre, fire osv.) og matematiske begreper som mange, få, stor, liten, lang, kort, høy, lav osv. har barna med seg fra før og de bruker dem på en spontan og naturlig måte i samhandlingen seg imellom, ifølge lærerne. Lærerne framhever at det er viktig å

utnytte denne kommunikative samhandlingen elevene imellom for å utvikle en matematikkforståelse som bygger på elevenes førforståelse av matematikken. Lærerne tar da utgangspunkt i det elevene opplever, gjør og sier i uteskole og viser så hvordan dette kan beskrives eller omsettes til matematikken som symbolspråk, slik blant annet Høines (1998:120) har påpekt: ”Den første symbolske funksjon bør ledsages av muntlig språk, det er på basis av talen alle andre tegnsystem blir kreert”. Følgende utdrag fra loggnotatet til en 2. klasselærer illustrerer en slik situasjon som oppstår spontant:

Da vi kom til Lutvann om morgenen på vei innover, gikk vi langs vannet (snarvei) der vi så mange ender og et par gjess. Vi snakket om par, som vi nylig har hatt i matte og så fant vi ut hvem som var kjærestepar. Ungene var veldig engasjert i endene og de fulgte oss når vi gikk langs vannet. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Her bruker læreren en konkret situasjon som utgangspunkt for samtale om et matematikkfaglig begrep. Læreren anvender en induktiv metode: Det vil si at de går fra det partikulære til det generelle og abstrakte, det vil si fra elevens konkrete opplevelser til matematikken som symbolspråk.

For det andre viser materialet at forholdene også ligger godt til rette for å ta med seg matematikkteori ut i natur og samfunn og omsette dette til praksis gjennom ulike matematikkfaglige aktiviteter. Dette skjer for eksempel når elevene går på ”skattejakt” i nærmiljøet for å dokumentere ulike geometriske figurer. Lærerne anvender da en deduktiv metode: De går fra det generelle til det konkrete, det vil si fra matematikkens symbolfunksjon til konkrete aktiviteter.

7.6.7 Oppsummering

Uteskole som en del av matematikkfagets didaktikk

Materialet peker i retning av at uteskole gir gode muligheter for å arbeide med matematikkfaget. I de *fysiske omgivelsene*, i natur- og bymiljøet, finner elever og lærere mange og nye innfallsvinkler i arbeidet med matematikkfaglig lærestoff hvor sentrale fagemner innenfor faget kan konkretiseres og visualiseres:

1. Elevene arbeider med objekter som fungerer som læremidler i matematikkundervisningen. Kongler, pinner, steiner, biler etc. er ikke kunnskapsbærende objekter i seg selv, men brukes som midler i arbeidet med matematikkfaglige aktiviteter som telling (kongler, biler, mennesker), målinger (lengde, bredde, høyde, avstander), beregninger (areal, volum etc.) og i praktisk arbeid (bygge og konstruere lavvo, gapahuk, benker, bord, broer, sage ved etc.)

2. Natur- og bymiljøet fungerer som læringsarena for ulike matematikkfaglige aktiviteter. Mangfoldet av arenaer er stort og ulike arenaer rommer ulike muligheter og begrensninger for matematikkfaglige aktiviteter.
3. Aktivitetene innebærer utstrakt sosial interaksjon (dialog, samtale og sosial samhandling mellom elevene og mellom lærer og elever) omkring alle de spørsmål aktivitetene reiser hos elevene.

Som for samfunnsfag og naturfag bruker elever og lærere omgivelsene som arena for lek- og dramabaserte tilnærminger som gir muligheter for å iscenesette undervisningen på andre måter enn i klasserommet. Dette gir elevene muligheter til å oppleve innholdet med ”hode, hjerte og hånd”. Utemiljøet brukes også som arena for læringsaktiviteter som kunne vært gjennomført inne, men en bruker ”uteklasserommet” fordi det rommer særskilte kvaliteter som gjør at dannelsesarbeidet tilføres andre dimensjoner. Denne siden ved uteskole vil jeg komme tilbake til og utdype nærmere i kapitlene 8-10.

Materialet tyder på at uteskole kan gi elevene på alle nivåer muligheter til å arbeide praktisk med sentrale fagemner i matematikk med bakgrunn i elevenes egne erfaringer og opplevelser. I aktivitetene bruker elevene kropp og sanser på varierte måter, og de kommuniserer som ledd i arbeidet med oppgavene. I arbeidet brukes mange didaktiske tilnærminger, men materialet tyder på at matematikkundervisningen i uteskole har et sterkt innslag av fysisk-motorisk aktivitet og praktiske tilnærminger. Samarbeidsoppgaver, lek og spill har også en sentral plass i undervisnings- og læringsarbeidet. Oppgavene er også ofte av problemløsende karakter. Undervisningen i matematikk er også ofte knyttet til et aktuelt temaarbeid.

7.6.8 Diskusjon

Aktivitet, kommunikasjon og refleksjon

Uteskole gir lærerne muligheter til å drive en konkret, praktisk og variert matematikkundervisning hvor det skjer en utstrakt kommunikativ aktivitet mellom lærere og elever i aktivitetene. I denne kommunikasjonen knyttes det forbindelse mellom den konkrete og praktiske matematikkaktiviteten og matematikken som symbolspråk. Dette skjer også skriftlig ved at elevene som ledd i bearbeiding av uteskole skal omsette erfaringene til skriftlig symbolsk form. Ved å erfare relasjonen mellom de konkrete aktivitetene og matematikken som symbolspråk, kan elevene få muligheter til å utvikle en dypere forståelse

av faget. Materialet gir grunnlag for å hevde at uteskole åpner for en matematikkdiraktisk praksis hvor praktisk aktivitet, refleksjon og kommunikasjon knyttes nært sammen, slik at det gir mening å snakke om en erfaringsbasert matematikkundervisning (Dewey 1996b:59) som i neste omgang knyttes til matematikkens symbolfunksjon. Den refleksive og kommunikative dimensjonen i aktivitetene er til stede på en slik måte at en bør kunne anta at barnas matematikkforståelse kan utfordres og stimuleres gjennom uteskole. Problemfaktorene jeg omtalte i kapittel 7.5 gjør seg imidlertid også gjeldende her. At det foregår refleksjon og kommunikasjon i forbindelse med matematikkaktivitetene er viktig og interessant å registrere, men jeg har likevel ikke tilstrekkelig grunnlag for å hevde at den enkelte elev dermed etablerer en sammenheng mellom den konkrete erfaring og matematikkens symbolfunksjon. Igjen er det et spørsmål om refleksjonen i selve aktiviteten er tilstrekkelig ivaretatt, om de konsekvenser en handling utløser får den nødvendige refleksive plass for å stimulere matematikkforståelsen. Det er dessuten snakk om grader av refleksjon (Dewey 1996b:59). Materialet gir ikke en presis beskrivelse av hvordan elevenes matematikkerfaringer blir overført til matematikkens symbolspråk i skriftlig form, og hvordan de knyttes til konkrete matematikkoperasjoner. Skriftligheten jeg viser til senere (kapittel 9) knytter seg til tekster og ikke til matematikkens symboler. Jeg har derfor ikke empirisk belegg for å si noe om hvordan relasjonen mellom læringsaktiviteter i matematikkfaget og symbolspråket blir ivaretatt gjennom uteskole.

Muligheter og begrensninger

Materialet tyder på at uteskole kan tilføre matematikkundervisningen en ny og verdifull dimensjon. Men materialet peker også i retning av at det er begrenset hva man kan gjøre ”ute”, i matematikkfaglig forstand. Vitenskapsfaget matematikk kan sees som et byggverk eller logisk symbolspråk hvor fagets ulike elementer bygger på hverandre. Gjone (2005:34) hevder: ”Den elementære tallregningen er grunnlaget for den mer avanserte, som igjen er grunnlaget for den enkle algebraen, der bokstaver representerer tall”. Fortrinnet med uteskole synes å være i forhold til den grunnleggende matematikken. Materialet tyder på at de praktiske, sansemotoriske, sosiale og kommunikative tilnærmingene i uteskole rommer et matematikkdiraktisk potensial i skolens dannelsesarbeid på følgende måte:

- Elevene får muligheter til å se sammenhengen mellom grunnleggende matematiske begreper og deres egen erfaringsbaserte virkelighet og de kan dermed stimuleres til å bruke disse begrepene på en formålstjenlig måte i praksis. Dette synes særlig å knytte seg til følgende matematikkfaglige emneområder:

- a) Elevene får muligheter til å etablere en grunnleggende tallforståelse ved at de kan oppleve, oppdage og arbeide med og få erfaringer med tall og mengder på den ene siden og tallenes verden som et symbolspråk på den andre siden.
- b) Elevene får arbeide med og får erfaringer med rom og form i en tredimensjonal, fysisk virkelighet i natur- og bymiljø og får dermed muligheter til å knytte forbindelser til de korresponderende matematikkfaglige begreper.
- c) Elevene får muligheter til å bruke tallmateriale de selv har samlet inn gjennom observasjoner, registreringer og målinger og anvende sin matematikkfaglige forståelse gjennom matematikkfaglig bearbeiding og beregninger gjennom anvendelse av matematikkens symbolspråk.

Uten en forståelse av de helt fundamentale og grunnleggende elementer i matematikken som det ser ut til at elevene får muligheter til å erobre på en ny og kanskje supplerende måte gjennom uteskole blir det vanskelig, for ikke å si umulig, å gå videre i matematikken mot den mer avanserte forståelse og anvendelse. Materialet gir grunnlag for å stille spørsmål ved om uteskole kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende matematikkforståelse. Hvis det er slik er det også lagt et godt grunnlag for å gå videre mot den mer avanserte matematikken. Materialet gir imidlertid ikke grunnlag for å si noe om og hvordan den mer abstrakte delen av matematikken kan knyttes til uteskole. Det betyr likevel ikke at praktiske og erfaringsbaserte matematikkdiraktiske tilnæringer i en ytre virkelighet ikke har relevans i forhold til den mer avanserte matematikken, men materialet gir ingen anvisninger for hvordan dette i så fall kan eller bør gjennomføres i en undervisningssammenheng.

Konklusjonen synes dermed å være at uteskole kan ha en viktig funksjon i etablering av en grunnleggende matematikkforståelse og at dette kan legge et viktig grunnlag for den mer avanserte og abstrakte matematikkforståelse som skal etableres senere i skoleløpet. Materialet tyder på at en erfaringsbasert matematikkundervisning i uteskole kan kombineres med refleksjon og fokus på faglige og abstrakte begreper, innenfor rammene av matematikken som symbolspråk. Det dreier seg altså om å ha fokus både på de faglige læringsmålene (innholdet) samtidig som man er opptatt av hvordan man arbeider med innholdet (metode). Materialet peker i retning av at uteskole kan bidra til en dialektisk tilnærming i matematikkundervisningen, som både ivaretar undervisningens materiale (objektive) og formale (subjektive) sider samtidig.

Uteskole synes altså å åpne interessante muligheter i skolens dannelsesarbeid i matematikk, for andre undervisnings- og arbeidsmåter, læremidler og læringsarenaer. Materialet viser at lærerne prøver å knytte forbindelser mellom matematikkundervisningen i uteskole og skolens symbolske og teoretiske kunnskaps- og læringsformer, men materialet viser i for liten grad hvordan denne relasjonen ivaretas i praksis. Her åpner det seg et viktig område for matematikdidaktisk forskning. Spørsmålet om uteskole kan øke elevenes motivasjon for matematikkfaget og fremme deres læringsutbytte kan kun besvares gjennom videre fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i regi av fagmiljøene.

7.7 NORSK

7.7.1 Grunnleggende lese- og skriveopplæring i uteskole

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen handler om barnets første formaliserte møte med språk og tekst og er nært knyttet til norskfaget i skolen. Gjennom denne opplæringen legges grunnlaget for barnets videre skolegang. De fleste lærerne i materialet framhever språkinnlæringen som en grunnvoll i lese- og skriveopplæringen og lærerne synes å tillegge uteskole en viktig funksjon i denne sammenheng. Elevene må, hevder lærerne, få muligheter til å oppleve, høre og se ordene på tre plan; som begreper, ordbilder og (konkrete) fenomener. Her gir uteskole mange muligheter. Arbeidet med bokstavene og enkeltordene er en viktig del av dette.

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i uteskole bygger i stor grad på aktiviteter som krever sosial samhandling, kommunikasjon og aktiv bruk av sanser. I tillegg har lek en sentral funksjon som didaktisk tilnærming. Lærerne har et stort repertoar av læringsaktiviteter som de bruker i uteskole:

- 'Ukas bokstav' er et aktuelt didaktisk grep i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen som lærere og elever arbeider med på flere måter:
 - Elevene lager bokstavene med sin egen kropp, alene eller ved å jobbe sammen i gruppe eller de lager bokstavene av ting de finner i naturen.
 - I naturen kan elevene lete etter og finne ting med en bestemt farge, form eller størrelse som begynner på ukas bokstav. (Enkelte bokstaver er her mer egnet enn andre.)
- De leker klappeleker, sanseleker og sangleker som for eksempel framhever den aktuelle bokstaven de jobber med. Dette er aktiviteter hvor elevene ofte er organisert i grupper.
- Lærerne legger opp til aktiviteter hvor elevene skal bruke sansene. Elevene skal lukte, ta på, lytte, se og så beskrive og forklare hva de har opplevd. Ordene og begrepene som barna lærer bygger dermed på selvopplevde, konkrete fenomener og opplevelser.
- I samlingsstunder lærer elevene språkleker, rim og regler som de sier høyt sammen.
- De synger sanger.
- Lærerne leser eventyr og fortellinger høyt for elevene. Innholdet er ofte valgt ut fra det aktuelle tema eller fagemne de arbeider med.

- Lærerne bruker lesekort (laminerte, plastbelagte, kort som det står ord på) som de har laget. Kortene brukes ofte i samlingsstunder hvor de arbeider med lesetrening. På den ene siden er ordet kombinert med en illustrasjon, mens ordet står alene uten illustrasjon på den andre siden. Ordene henger sammen med ukas tema og er også ofte fenomener de kan oppleve på leirplassen. Elevene får på denne måten se hvordan ordene de jobber med også framstår i den språklige symbolversjonen.
- Elevene gjennomfører rebusløp ute som krever at de må lese, forstå, svare, skrive og lese høyt for å kunne gjennomføre aktiviteten.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Forholdene ligger godt til rette for slike aktiviteter i uteskole fordi det under en åpen himmel er mulig for elevene å utfolde seg språklig og kroppslig med en helt annen grad av frihet enn inne i et klasserom hvor støynivå og areal setter klare begrensninger.

Forberedelse og bearbeiding inne

Inne i klasserommet arbeides det i to faser: Det er en forberedelsesfase før elever og lærere går ut hvor de leser de ordene og begrepene de planlegger å arbeide med ute. Etterpå er det en bearbeidingsfase hvor uteaktivitetene følges opp både muntlig og skriftlig på ulike måter:

- Lærer og elever samtaler om det de har opplevd ute.
- Barna formulerer ord og setninger som læreren så skriver på tavla. Elevene leser deretter setningene høyt sammen.
- Elevene dikterer også noen ganger 'klassens felles fortelling'. Da skriver læreren etter samtalefasen ned historien etter hvert som den tar form, leser litt og skriver videre etter hvert som elevene dikterer. Noen ganger kan dette utvikle seg til en spennende fortelling.
- Elevene tegner og skriver i sine arbeidsbøker.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Her foregår det altså tekstskaping som er et sentralt metodisk grep i norskopplæringen, slik også L97 legger vekt på (Kulbrandstad 2003:67). Kun noen få elever skriver selv i første klasse. I andre klasse opplever lærerne at situasjonen endrer seg. Da skriver elevene i stor grad selv, etter hvert lengre historier. Bearbeidingen av utedagen i første og andre klasse foregår i stor grad som en felles aktivitet inne i klasserommet med lærer som "sekretær" ved tavla. Dette fungerer som en logg for utedagen hvor klassen i fellesskap oppsummerer hva de har gjort og lært den aktuelle dagen.

I tredje klasse introduseres elevene på Lutvann skole for "Stikkordboka", en enkel notatbok elevene skal bruke for å hjelpe dem til å fokusere på og huske skoledagens innhold gjennom stikkord eller nøkkelord som de skriver ned. Denne boka bruker elevene når de i neste omgang skal utforme den skriftlige teksten i "Uteskoleboka". Her skal elevene skrive og tegne og gi en mer samlet og utdypende beskrivelse av hva de har sett, gjort og opplevd i løpet av dagen ute. Jeg utdyper dette i kapittel 9.

Lærerne framhever at det er viktig for elevene å få se og oppleve at ens egne tanker blir til en skriftlig tekst. Skrivearbeidet etter uteskole tillegges derfor stor vekt av alle lærerne i materialet. Dette skrivearbeidet foregår hovedsakelig inne, men bygger på opplevelsene ute, og for Lutvann-elevenes del også på notatene i stikkordboka. I denne prosessen framhever flere lærere at det er nødvendig å ha et individuelt fokus. Lærerne følger da opp den enkelte elev og korrigerer og retter teksten og stimulerer eleven til å finne andre eller flere språklige løsninger. Flere lærere hevder at uteskole gjør det enklere å tilpasse denne undervisningen til den enkelte elev fordi de lettere oppdager den enkeltes behov, styrker og svakheter i uteskole.

7.7.2 Lytte og tale

Det er et gjennomgående inntrykk at lærerne i materialet bruker uteskole bevisst som en didaktisk tilnæringsmåte i norskfaget for å stimulere utviklingen av barnas muntlige språk. Elevenes evne til å lytte og tale stimuleres gjennom mange ulike aktiviteter. Dette skjer i hovedsak gjennom lærerstyrte opplegg, ofte i samlingsstunder på leirplassen, men også som ledd i lek. Følgende didaktiske tilnæringer brukes:

- Elevene lytter til lærerne som leser litterære tekster som barne- og ungdomslitteratur, eventyr, myter, sagn etc. fra Norge og fra fjerne himmelstrøk.
 - Elevene lytter til elever som leser tekster de selv har skrevet.
 - Elever og lærere gjennomfører lekbaserte aktiviteter med ord, lyder og rytme gjennom bruk av rim og regler, ellinger, klappeleker etc.
 - Elever og lærere synger sanger sammen.
 - Elever og lærere samtaler om opplevelser de har hatt i uteskole, eller om litterære tekster barna har jobbet med eller lyttet til i høytlesing.
 - Elevene framfører enkle rollespill og dramatiseringer i naturmiljø eller i andre omgivelser hvor den enkelte elev får anledning til å utfolde seg muntlig overfor samlet klasse.
 - Elever og lærere går på teater.
 - Elevene gjennomfører gruppebaserte fagaktiviteter hvor de må diskutere og forhandle om gjennomføring, løsningsstrategier og konklusjoner.
 - Gjennom fri lek og frie aktiviteter foregår det mye sosial samhandling elevene imellom hvor de bruker språket aktivt.
 - På turen til og fra læringsarenaen i uteskole foregår det mye muntlig samtale elevene imellom og mellom lærer og elev.
 - Lærer oppsøker enkeltelever målrettet i ulike situasjoner for å samtale med eleven.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Alle disse tilnærmingene gir den enkelte elev anledning til og trening i å uttrykke seg muntlig og å lytte til andre. Følgende utdrag fra en 2. klasselærers loggnotater gir oss et innblikk i hvordan elever og lærere arbeidet med Astrid Lindgrens verk "Ronja Røverdatter" som ledd i uteskole:

Del av bokuka. Astrid Lindgren – Ronja Røverdatter [...] Starte dagen på Biblioteket – bokbad – høytlesning av Ronja. Bearbeide og sette fokus på leseopplevelse og forståelse i bokukas lesetema [...] De skal bli kjent med skogen på en annen måte: sansemotorisk – følelsesmessig –

detaljert. [...] Høytlesing av Ronja i vinterskogen [...] Samling i lavvoen. Synge Vargens sang, motivering og gjennomgang, fortelling av innholdet i boka. Fokus på Ronja og Birk som utforsker skogen [...] Aktivitet – alle skal leke at de er Ronja og Birk: de skal balansere, klatre, lete etter huler, tusser, troll [...] Enkel organisering: jentene Ronja og guttene Birk. Frihet til å velge eget sted for Mattisborgen. Alle skulle bruke kroppen og utforske skogen. Alle var med en gang i full fart med leken – de brukte skogen aktivt. Elementene fra boken var med for alle [...] Veldig bra bearbeiding i uteskolebøkene – inspirerte tegninger og avslutninger i ringen med oppsummering viste stort engasjement fra alle. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Utdragene illustrerer mulighetene til å nærme seg barnelitteraturen på mange måter: Her fokuseres det både på Astrid Lindgren som forfatter i sin alminnelighet samtidig som man har fokus på et av hennes verk, romanen Ronja Røverdatter og innholdet i boka. Vi ser at elevene møter teksten på mange ulike måter:

- Lærerne leser høyt fra boka på skolens bibliotek før de går ut.
- Lærerne retter fokus på selve leseopplevelsen og elevenes forståelse av teksten ved å samtale med elevene om innholdet og deres forståelse.
- Lærerne leser videre fra boka ute i lavvoen.
- Lærere og elever synger Vargens sang.
- Lærerne gjennforteller deler av innholdet de har lest.
- Lærer og elever samtaler om innholdet.
- Lærerne motiverer elevene før dramaleiken de skal gjennomføre ute hvor jentene og guttene skal gå inn i rollene som henholdsvis Ronja og Birk og bruke kropp og sanser og utforske skogen og finne seg sin egen Mattisborg.
- Elevene gjennomfører dramaleiken.
- Lærere og elever samtaler om aktivitetene og elevenes opplevelser etterpå i fellesskap.
- Elevene bearbeider opplevelsen ved å tegne (og skrive?) i uteskolebøkene.

Her møter elevene et innholdselement i norsk (i dette tilfellet verket ”Ronja Røverdatter”) gjennom bruk av både kropp og intellekt. Elevene er blitt kjent med verket gjennom aktiv lytting til høytlesing og formidling av lærer (reseptiv aktivitet) og de får anledning til å bearbeide impulsene språklig og fysisk (produktiv aktivitet). Tilnærmingen til teksten er variert og elevene får gjennom høytlesingssekvensene, dramaleiken i naturmiljøet, samtaler og den påfølgende skriftlige bearbeidingen muligheten til å oppleve og trenge inn i teksten og innholdet på en annen måte enn om man kun skulle lese boka. Lærerne iscenesetter altså undervisningen på en variert måte og forsøker å skape en mer autentisk kontekst for det aktuelle litterære verket. Elever og lærere arbeider også med annet litterært stoff som for

eksempel eventyr, myter og sagn på tilsvarende måte. Potensialet synes stort og mulighetene mange til å gi elevene et møte med lærestoff i norskfaget som åpner innholdet på nye måter.

Måten undervisningssekvensen, ifølge lognotatet, avsluttes på med bearbeiding og felles oppsummering i plenum er interessant å legge merke til i lys av nyere norsk klasseromsforskning som slår fast at nettopp slike oppsummeringer etter læringsaktiviteter synes å være mangelvare i skolen, med den følge at det etableres en svak relasjon mellom å gjøre og å lære (Klette 2003a:73). I materialet finner vi mange eksempler på at bearbeiding, oppsummering og refleksjon i etterkant av aktiviteter er en integrert del av den didaktiske praksis i uteskole (jfr. kapittel 9).

7.7.3 Lese og skrive

Lese

Noen ganger leser elevene tekster i uteskole, hver for seg eller de leser høyt for hverandre, fra medbrakt litteratur eller ting de har skrevet selv. Dette foregår i samlingsstunder, for eksempel når klassen er samlet på leirplassen. De har også med seg oppslagsbøker, faktabøker og annet lærestoff som de slår opp i under arbeidet med oppgaver de har fått.

Gjennom dramatisering av ulike litterære tekster i uteskole må elevene ha lest teksten først. Orientering eller natursti er andre eksempler på didaktiske tilnærminger som gir elevene trening i å lese samtidig som de gjennomfører ulike typer oppgaver, for eksempel i tilknytning til emner i naturfag eller samfunnsfag.

Skrive

Uteskolens betydning for utviklingen av barnas skriftspråk blir sterkt framhevet av lærerne i materialet. Lærerne legger opp til at elevene skal utforme skriftlige tekster i tilknytning til uteskole. Det er først og fremst i bearbeidingen av uteskole at skriftligheten kommer inn for fullt. Skrivningen foregår ofte i to trinn: elevene bruker en stikkordbok som de noterer stikkord i mens de er ute. Stikkordene skal fungere som hjelp for den mer utfyllende teksten de senere skal skrive i uteskoleboka og hvor de bearbeider og beskriver dagens aktiviteter og opplevelser. Dette gjør elevene på alle trinn hver uke gjennom hele skoleåret. Noen ganger har elevene skriveøker ute, men som regel skriver elevene etter at de er kommet tilbake til skolen, eller skrivningen er en del av hjemmearbeidet. Dette framstår som et viktig element i skriveopplæringen ved Lutvann skole. Også i Søbakken-studien står dette sentralt og er dokumentert gjennom en rekke teksteksempler fra elevenes arbeidsbøker (Jordet 1998).

Bruk av ulike sjangere

I den skriftlige bearbeiding av uteopplevelsene knyttes skrivingen til ulike skriftlige sjangere. Lærer og elever snakker om hva som kjennetegner ulike sjangere, og elevene kan dermed få erfaringer i hvordan de kan uttrykke seg og bygge opp tekster på ulike måter, med bakgrunn i elevenes erfaringer fra uteskole. Flere sjangere benyttes i uteskoleboka. Lutvann-lærerne lister opp følgende sjangere som benyttes i skrivingen:

- Fortelling (refererende): Elevene skriver fortellinger hvor de på en fri, personlig og subjektiv måte forteller om hva de har sett, gjort og opplevd i løpet av utedagen. Barna skriver om faglige aktiviteter, hvem de har jobbet sammen med, lekt eller vært sammen med og hvordan de har hatt det osv. Denne sjangeren er mye brukt i elevenes skriving.
- Eventyr: Elevene bearbeider uteopplevelsene kreativt ved å skrive om opplevelsene med eventyrets formspråk.
- Sagn: Sagnet er også en sjanger som tekstene kan inspireres av.
- Intervju: Elevene gjennomfører noen ganger intervjuer av personer i nærmiljøet som de avtaler møte med som ledd i uteskole. De har da jobbet med å forberede innholdet i intervjuet og å formulere spørsmål. Materialet bearbeides etterpå. Elevene kan også forme en tekst som et tenkt intervju av et tre, et dyr etc. og formidle et ønsket innhold på en slik måte.
- Leserinnlegg: Elevene kan forme teksten som om det skulle være et Leserinnlegg i for eksempel en avis. Noen ganger sender de også innlegget til avis.
- Brev: Andre ganger formidler elevene sine opplevelser på en mer personlig måte, med brevet som sjanger, som en fortelling med en tenkt mottaker.
- Dikt: Dikt brukes også i skrivearbeidet i uteskole. Elevene får dermed trening i å bruke diktets mange formspråk som rim og rytme eller de velger en friere form.
- Rapport: Rapportens faste form med de spesielle krav denne sjangeren stiller m.h.t. innhold og struktur er også en form de skal lære å beherske. Værobservasjoner hvor de nedtegner dag og dato samt dagens vær og temperatur er et eksempel på en enkel type rapport. Mer omfattende rapporter handler om å redegjøre for faglige spørsmål de har jobbet med gjennom dagen på en mer systematisk måte.
- Novelle: I arbeidet med novelle kan elevene gjengi uteopplevelsen i novellens formspråk.
- Tegneserie: Tegneserie er også en sjanger de kan benytte seg av og hvor elevene gjennom tegning og tekst skal forsøke å formidle hva de har gjort og opplevd ute.
- Reportasje: Elevene jobber også med denne sjangeren. Gjennom reportasjen får elevene trening i å fokusere innholdet og tenke seg formidling gjennom avis, radio eller fjernsyn.
- Påstand/fakta: Dette handler om å jobbe mer konkret med innholdselementer knyttet opp mot faglige spørsmål hvor det å skille påstander, meninger, oppfatninger etc. fra faktaopplysninger er et viktig poeng.
- Skjema: Ulike typer observasjonsskjema benyttes også for at elevene skal få trening i å nedtegne, i form av skrift eller avkryssing, ulike forhold eller fenomener de skal være spesielt oppmerksomme på å observere i løpet av en uteskoledag.

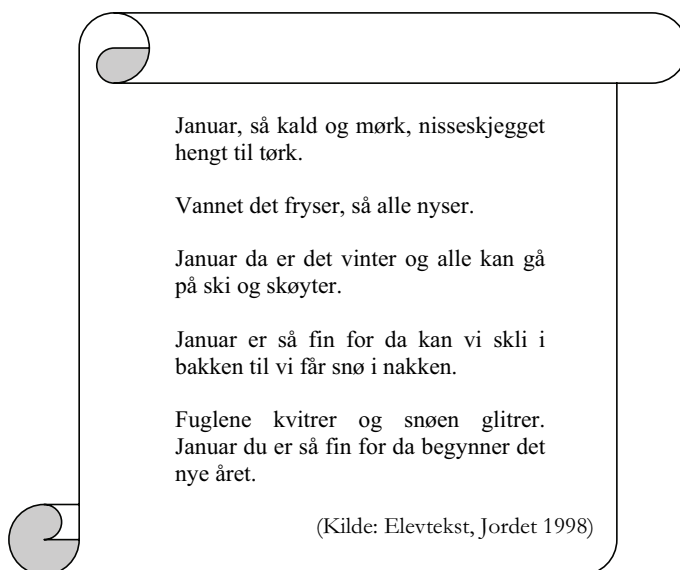
(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Her framstår Lutvann-materialet med en helt annen bredde og variasjon enn materialet i de andre kasus-studiene hvor lærerne ikke formidlet tilsvarende erfaringer med bruk av sjanger i uteskoleskrivingen. En slik portefølje i valg av sjanger gir elevene variert skrivetrening. Ser man dette i et 7-års perspektiv har Lutvann-elevene i løpet av årene på barnetrinnet (1.-7. klasse) skrevet rundt 250 uteskoletekster (ca. 35 hvert år, med uteskole en dag i uken). Hvis lærere og elever har arbeidet med sjangerlære både i teori og praksis som ledd i bearbeidingen

av uteskole ligger det et åpenbart potensial for elevene til å bli fortrolige med å bruke ulike sjangere i eget skrivearbeid. Jeg har likevel ikke empirisk belegg for å si noe om hvor systematisk og målrettet denne sjangertreningen er, ut over det faktum at lærerne påpeker at disse sjangere faktisk brukes i skrivingen som ledd i uteskole.

Kreativ lek med språket

Uteopplevelsene blir også brukt som grunnlag for å stimulere barnas språklige kreativitet. De får muligheter til å leke seg med ordene og formulere rim, dikt og regler, dels i fellesskap under ledelse av læreren og dels alene som ledd i leksearbeidet. Følgende eksempler fra tredjeklassen i Søbakken-studien gir noen eksempler (Jordet 1998).



7.7.4 Kunnskap om språk og kultur

Norskfaget skal gi elevene kunnskaper om norsk språk. De skal lære om hvilken verdi, funksjon og oppbygging språket har (KUF:115). Dette gjøres i uteskole gjennom muntlig samhandling og ved å arbeide med tekster elevene har skrevet med bakgrunn i uteskole. Elevene oppsøker også ulike læringsmiljøer hvor de møter mennesker fra andre kulturer og med andre språk for å bli bevisstgjort forskjeller i språk og kultur.

Oppbyggingen av språket

Elever og lærere jobber med oppbyggingen av språket, dels gjennom aktiviteter i uteskole og dels gjennom videre arbeid med tekstene de har skrevet i uteskoleboka:

Aktiviteter: I uteskole skal for eksempel elevene gjennomføre ulike sansemotoriske aktiviteter som ledd i arbeidet med ordklasser:

- Elevene identifiserer ordklassen substantiv ved å sette ord på konkrete objekter som de ser, samler inn, tar på etc.
- Gjennom dramaleik kan for eksempel ordklassene verb og preposisjoner identifiseres ved at en og en elev gjennom kroppslige bevegelser gjør enkeltord (for eksempel ved å krabbe langs bakken eller klatre i et tre (verb), ved å sitte på en trestubbe eller hoppe over en bekk (preposisjon). Medelevene aktiviseres ved å komme med forslag til ord.
- Ordklassen adjektiv identifiseres ved at elevene beskriver hvordan de opplever omgivelsene gjennom sansene (pen, stygg, høy, rund etc.).

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Arbeid med tekstene: Tekster fra uteskoleboka blir gjenstand for videre bearbeiding i klasserommet innenfor rammene av norskfaget, også som ledd i skriveopplæringen. Da kan elevene jobbe med å videreutvikle tekstene ved å fokusere på grammatikk, tegnsetting, syntaks og sjanger. Tekstene kan også brukes til innlæring av ordklasser ved å la elevene sette strek under verb, substantiv, preposisjon, pronomen osv. i teksten. Noen ganger legger læreren elevtekstene på overhead og lar elevene komme med respons og forslag til forbedring både når det gjelder språklig oppbygging og i forhold til innhold. På den måten kan altså ulike tekster vurderes på et *norskfaglig* grunnlag, selv om innholdet er knyttet andre fag, for eksempel naturfag, KRL eller samfunnsfag.

Samtale om språk og kultur

Leirplassen fungerer, ifølge lærerne, som et egnet sted for klassesamtaler rundt fagemnet språk og kultur. Elever og lærere samtaler om språk og språkforskjeller, om dialekter og om ulike kulturer. På en skole som Lutvann med så mye som 70 % to-språklige elever, hevder lærerne at det faller naturlig å samtale om språklige likheter og forskjeller mellom ulike land.

- Som et eksempel på temaer elever og lærere kan samtale om på tvers av nasjonalitet nevner lærerne bruk av språklige metaforer fra natur og kulturhistorie. Gjennom slike samtaler får elevene muligheter til å bli klar over naturgitte og kulturelle likheter og forskjeller mellom ulike land.
- Barnas egne naturopplevelser er også et egnet utgangspunkt for samtale for å forstå og gjenkjenne innholdselementer i litteratur, eventyr, myter etc. hvor nettopp naturbeskrivelser og naturopplevelser inngår.
- Gjennom høytlesing ute får elevene høre fortellinger fra andre land og får på den måten et møte med andre kulturer.
- De arbeider også med lokale stedsnavn i nærmiljøet og oppsøker disse for å bli kjent med den lokale natur- og kulturhistorien.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Biblioteket

Elevene på Lutvann bruker også skolens bibliotek i bearbeidingen av uteskole. Biblioteket har en sentral funksjon i undervisningen ved denne skolen og elevene stimuleres til å bruke

biblioteket hyppig for å finne fram til aktuelt lærestoff. Her finner elevene faglitteratur, oppslagsverk, tidsskrifter og IKT hvor de kan jobber videre med spørsmål som har dukket opp i kjølvannet av uteskole. Slik utfordres de til å arbeide selvstendig med ulike oppgaver.

Under feltarbeidet fortalte rektor meg at elevene ofte er å se på vandring mellom ulike rom, arenaer og biblioteket på leting etter kunnskap. (Kilde: Feltnotater.)

7.7.5 Oppsummering

Uteskole som en del av norskfagets didaktikk

Materialet viser at lærerne legger vekt på at elevene skal få arbeide med og få erfaringer med sentrale deler av det norskfaglige lærestoffet som ledd i uteskole. Uteskole synes å gi mange muligheter for å arbeide med lærestoffet på nye og kreative måter.

Uteskole gir mange muligheter til å stimulere elevenes muntlige språkbruk. Dette skjer både gjennom lærerstyrte aktiviteter og ved at uteskole i seg selv gir rom for muntlig samhandling mellom lærer og elever og elevene imellom på en fri og spontan måte.

Skriving er også nært knyttet til uteskole og har en sentral plass i elevenes bearbeiding av aktivitetene de har gjennomført. Elevene skriver ulike typer tekster med bakgrunn i egne erfaringer fra uteskole. Gjennom tekstene setter elevene ord på sine erfaringer og det knyttes dermed forbindelse mellom elevenes førstehåndserfaringer og ulike typer lærestoff. Tekstene brukes i neste omgang i den ordinære inneundervisningen hvor det fokuseres på selve teksten; på innholdet og oppbyggingen av språket.

Elevene arbeider med det litterære lærestoff hvor høytlesing, fortelling, dramatiseringer og lek har en sentral plass. I natur- og kulturlandskapet kan lærere og elever finne naturlige omgivelser eller kulisser som gir muligheter for å iscenesette denne type lærestoff på en mer autentisk måte enn innemiljøet på skolen gir muligheter for. Dette kan åpne nye innfallsvinkler og nye innganger til dette lærestoffet for elevene. Materialet viser at elevene i uteskole får arbeide med det norskfaglige lærestoffet gjennom bruk av både kropp og intellekt som ledd i et sosialt samspill. Elever og lærere bruker dermed også utemiljøet som arena for læringsaktiviteter som kunne vært gjennomført inne.

Materialet peker også i retning av en undervisning hvor lærerne er opptatt av å knytte forbindelse mellom elevenes erfaringer og det skolefaglige lærestoffet ved å ha et klart fokus på faglige kategorier og begreper. Uteskole framstår som en undervisning hvor elevens egenaktivitet (erfaring) er knyttet nært opp til lærestoffet på en planmessig og systematisk måte, i tråd med Deweys (1996a,c) erfaringspedagogiske filosofi.

Alle lærerne i materialet mener altså at uteskole gir elevene gode muligheter til kommunikasjon og aktiv bruk av språket. Når lærerne planlegger, gjennomfører og reflekterer over uteskole blir imidlertid denne siden av uteskole tvetydig i den forstand at lærerne oppfatter dette dels som et norskfaglig anliggende og dels som et allmenndidaktisk anliggende. De ser det altså både som et emne som hører naturlig hjemme i skolefaget norsk samtidig som det er en viktig del av barnets allmenne danning og dermed et felles ansvar for alle lærere i skolen, uavhengig av hvilke fag de underviser i. Som en del av skolefaget norsk handler dette om å kunne lytte, tale, lese og skrive, innholdselementer som er en naturlig del av norskfaget. Som en del av skolens allmenne dannelsingsoppgave har imidlertid dette også en instrumentell funksjon; det er viktige *grunnleggende ferdigheter* som elevene må beherske og som derfor har en sentral funksjon i skolens dannelsesarbeid i sin alminnelighet. I Kunnskapsløftet er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese tre grunnleggende ferdigheter som i læreplanen er nært relatert til norskfaget og som også skal integreres i skolens øvrige fag (KD 2006:39). Jeg utdyper dette spørsmålet i kapittel 9 hvor jeg fokuserer på kommunikasjon og interaksjon i uteskole.

7.8 SKOLENS ØVRIGE FAG

Gjennomgangen ovenfor av fagene samfunnsfag, natur- og miljøfag, matematikk og norsk i uteskole har avdekket noen sentrale fagdidaktiske perspektiver. Gjennom disse fire fagene framgår det hvordan uteskole gir muligheter til å arbeide med sentrale faglige innholdselementer i en kontekst som er helt annerledes enn klasserommet. To hovedperspektiver trer fram:

- 1) Lærere og elever oppsøker objekter og fenomener i skolens omgivelser fordi disse er kunnskapsbærende elementer i seg selv. Det knyttes så forbindelse mellom elevenes konkrete og partikulære erfaringer med disse elementer og det teoretiske og tekstbaserte (symbolske) lærestoffet som de hovedsakelig arbeider med inne på skolen. Samfunnsfag og natur- og miljøfag står her helt sentralt ved at elevene lærer om fagene ved å oppsøke innholdet og arbeider med det slik det framtrer i en ytre fysisk og sosial virkelighet.
- 2) Lærere og elever oppsøker omgivelsene og bruker disse som alternative klasserom, dels tilrettelagte arenaer i naturmiljø (leirplasser med fasiliteter som for eksempel lavvo, gapahuk, bål plass og sitteplasser) og dels omgivelser uten spesiell tilrettelegging (for eksempel arenaer i naturen eller i bymiljøet som institusjoner, arbeidsplasser, parker og torg). Elever og lærere bruker omgivelsene fordi det rommer særskilte kvaliteter som gjør

det mulig å arbeide med innholdet på andre måter enn i klasserommet. Matematikk og norsk er eksempler på fag med en instrumentell funksjon hvor ”uteklasserommet” gir mange muligheter for å arbeide med faglige emneområder på andre måter enn klasserommet på skolen gir muligheter for.

De samme motivene for å bruke uteskole gjelder også for de andre fagene: Kroppsøving, Kunst og håndverk, Musikk, Heimkunnskap, KRL og Engelsk. Jeg velger imidlertid å ikke presentere denne del av det empiriske materialet på samme detaljerte måte fordi det ikke bringer inn nye og sentrale didaktiske perspektiver. Jeg vil derfor kun sammenfatte innholdet i disse fagene, og viser til egne vedlegg hvor det mer detaljert framgår hvilket innhold lærere og elever arbeider med i uteskole i disse fagene.

7.8.1 Kroppsøving

Materialet tyder på at uteskole gir elevene mange muligheter for å arbeide og få erfaringer med sentrale deler av de kroppsøvingsfaglige aktivitetsformene gjennom ulike typer fysisk utfoldelse. Uteskole gir elevene variert sansemotorisk stimulering, dels som ledd i lek, dans og mer idrettsbaserte aktiviteter, og dels gjennom friluftsliv som har en sentral funksjon i uteskole i materialet. Mye aktivitet skjer også spontant ved at naturen synes å ”trigge” barna til fysisk aktivitet. Lærerne mener all den fysiske aktivitet som skjer i uteskole stimulerer elevenes grov- og finmotoriske ferdigheter, koordinasjon, styrke og utholdenhet.

Mulighetene for å drive med variert fysisk aktivitet og idrettsaktiviteter utendørs er mange og gode. Det er særlig naturmiljøet lærerne velger å bruke som ledd i kroppsøvingsfaget. Materialet tyder på at lite fysisk aktivitet foregår i bymiljøet bortsett fra det å gå eller sykle til og fra ulike læringsarenaer. Det synes å være et stort uutnyttet potensial for fysisk aktivitet ved bruk av blant annet byens åpne plasser og parker i det urbane rom.

Det ser imidlertid ut til at lærerne forholder seg til fysisk aktivitet i uteskole på to plan: Det er stor enighet om at fysisk aktivitet er en naturlig del av uteskole som kan knyttes direkte til *skolefaget kroppsøving*.⁴⁸ Samtidig ser det ut til at dette perspektivet også har en framtreddende plass i Lutvann-lærernes bevissthet når de planlegger og reflekterer over uteskole i sin alminnelighet, ut fra en oppfatning om at det har *allmenndidaktisk* relevans. Jeg behandler dette som egen innholdsdimensjon i uteskole i kapittel 8.

⁴⁸ Jfr. vedlegg 3.

7.8.2 Kunst og håndverk

Gjennom opplevelser og observasjoner i natur- og kulturlandskapet stimuleres elevene til å se og legge merke til omgivelsene når de er ute. Det kan dreie seg om å studere de store linjer i naturen eller detaljer i natur- eller bybildet, som for eksempel former og figurer, lys og skygge, farger og fargesetting, symbolfarger (trafikklys og skilt), arkitektur, geometri, og de fokuserer på todimensjonal og tredimensjonal form gjennom observasjonene ute. På denne måten henter de inspirasjon til kunstnerisk aktivitet som de kan gjennomføre både ute og inne.

Materialet tyder på at uteskole gir mange muligheter for å arbeide med det kunst- og håndverksfaglige lærestoffet. I natur- og bylandskapet finner elever og lærere nye innfallsvinkler til faglige aktiviteter hvor sentrale fagemner innenfor faget kan gjennomføres:

- Elevene skaper ulike typer bilder (todimensjonalt) og skulptur (tredimensjonalt) med den ytre virkelighet som inspirasjonskilde, modell og arena - både sommer og vinter.
- Elevene tegner, maler og former fenomener de har førstehåndskunnskap om fordi de har observert og studert fenomenet selv og dermed har et subjektivt innrykk av hvordan det ser ut. Men de kan også bruke sin fantasi til frie kunstneriske uttrykk. De får muligheter til å arbeide med form, farge og komposisjon som kunstneriske uttrykk.
- De tar også med seg materialer tilbake til skolen for videre bearbeiding der.
- Elevene lærer å arbeide med ulike materialer, å bruke ulike typer redskaper og verktøy og de arbeider med ulike teknikker i formingsarbeidet.
- Elevene får også møter med kunst og formkultur i nærmiljøet i uteskole gjennom turer til gallerier, museer og utstillinger og møter med kunstnere og kunsthåndverkere.

Forholdene synes å ligge godt til rette for å stimulere elevene til kreative utfoldelse og skapende virksomhet hvor elevene får muligheter til å bruke kropp og sanser aktivt. Aktivitetene preges av åpne oppgaver hvor det ikke finnes et fasitsvar og av variert sanse-motorisk utfoldelse. Uteskole åpner også for sosial interaksjon (dialog og samtale mellom elevene og mellom lærer og elever) omkring alle de spørsmål arbeidet med de skapende aktivitetene kan reise. Materialet tyder også på at fokus mer rettes mot skapende aktivitet og utvikling av elevenes praktiske ferdigheter enn mot kunstfaglig teori. Materialet indikerer at uteskole åpner mange muligheter i skolens dannelsesarbeid i kunst og håndverk.⁴⁹

⁴⁹ Jfr. vedlegg 4.

7.8.3 Musikk

Uteskole gir mange muligheter for å arbeide med sentralt musikkfaglig lærestoff. I natur- og bymiljøet finner elever og lærere nye innfallsvinkler til musikkaktiviteter hvor de kan arbeide med sentrale fagemner innenfor faget.

- Sang-, musikk- og dansaktiviteter ser ut til å bli mye brukt i uteskole og synes å ha en sentral og naturlig plass i mange situasjoner for eksempel under samlingsstunder og som innledning til eller avslutning på et samvær. Aktivitetene flettes også lett inn i ledige småstunder. Aktivitetene ser ut til å ha en positiv funksjon i forhold til klassemiljøet.
- Mange musikkaktiviteter knyttes til andre fag som ledd i lek, drama og rollespill.
- Nærmiljøet gir muligheter til å framføre musikk og dans for andre og til å lytte til musikk ved å gå på konserter eller arrangementer.
- Det knyttes forbindelse mellom elevenes erfaringer og lærestoffet gjennom samtale og skriftlig bearbeiding med sikte på å øke elevenes bevissthet og kunnskaper om musikk.

Gjennom uteskole får altså elevene muligheter til å utfolde seg på mange plan, både reseptivt og produktivt. Å lytte til ulike musikalske uttrykk og til naturens lyder er en reseptiv aktivitet som kan oppøve elevenes auditive ferdigheter. Samtidig forgår det mye produktiv og skapende musisk aktivitet hvor den enkelte elev gjennom framføringer av sang, musikk eller rytmer får muligheter til kreativ utfoldelse og til å utvikle sin musikalitet i mange situasjoner. Mange aktiviteter framstår som naturlige og autentiske og gjør det mulig å arbeide med sentrale fagemner i faget i en naturlig kontekst. Uteskole representerer samtidig en uformell setting hvor den enkelte elev får muligheter til å utfolde seg gjennom bruk av kropp og stemme og ulike instrumenter i et sosialt fellesskap. Mye tyder på at flere elever våger å utfolde seg musikalsk og kroppslig i en slik uformell ramme. Musikkaktiviteter ser dermed ut til å kunne ha en sentral funksjon som en måte å skape en positiv atmosfære i klassen på. Alt i alt synes uteskole å kunne åpne mange muligheter i skolens dannelsesarbeid i musikk.⁵⁰

7.8.4 Heimkunnskap

Natur- og bymiljøet synes å gi mange muligheter til å arbeide med heimkunnskapsfaglig lærestoff. Lærerne legger vekt på at elevene skal få anledning til å møte, arbeide med og få personlige erfaringer særlig med emneområdet mat, ernæring og matkultur i uteskole. Med

⁵⁰ Jfr. vedlegg 5.

aktiv bruk av kropp og sanser, på en praktisk og konkret måte og i en sosial sammenheng arbeider elevene med en lang rekke faglige aktiviteter innenfor disse emnene. Fokus er rettet mot ”Naturen som spisskammer”, mens de emneområder som retter seg mot mat- og måltider i hus og hjem ikke synes å være like godt dekket opp.

Elevene høster ulike typer råvarer fra naturen og de kjøper råvarer fra lokale butikker og torg som så bearbeides og tilberedes på ulike måter, i stor grad innenfor rammene av en friluftssammenheng. Måltidet har en sentral plass i uteskole. Fellesstundene rundt selve måltidet gir også anledning til å ta opp og samtale om mange aktuelle temaer i samlet gruppe.

Praktisk arbeid i grupper, dialog og gruppesamtale er viktige didaktiske tilnærminger i i heimkunnskap i uteskole. Aktivitetene settes inn i en økologisk, kulturell og historisk sammenheng som gjør at de heimkunnskapsfaglige aktivitetene også har et bredt dannelsespotensial. Undersøkelsen peker i retning av at uteskole synes å ha en nyttig funksjon i heimkunnskapsfagets didaktikk, særlig innenfor områdene mat og kultur, ernæring og helse som også fokuseres i det nye faget ”Mat og helse” i Kunnskapsløftet.⁵¹

7.8.5 Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)

Materialet peker i retning av at uteskole gir elevene gode muligheter til å arbeide med og få erfaringer med sentrale deler av det KRL-faglige lærestoffet. Dialog og samtale omkring moralske og etiske spørsmål synes å ha en sentral plass, og knyttes ofte til autentiske situasjoner, som for eksempel i forbindelse med konflikter som oppstår mellom barna.

Utemiljøet rommer kvaliteter som gjør det mulig å arbeide med det KRL-faglige fortellingsstoffet. Høytlesning og formidling av fortellinger, historier og legender og dramatisering av slikt stoff gir muligheter for å iscenesette lærestoffet på en helt annen måte enn klasserommet gir muligheter for. Gjennom turer til religionenes helligdommer får elevene et konkret møte med lærestoffet gjennom bygningene, symboler, kunst, musikk, ritualer og personer de møter. Uteskole gir også mange muligheter til å arbeide med lærestoffet gjennom formingsaktiviteter og musikk. Materialet peker i retning av at uteskole kan ha en nyttig funksjon i skolens dannelsesarbeid i KRL.^{52 53}

⁵¹ Jfr. vedlegg 6.

⁵² Faget endret navn i 2002 fra ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering”.

⁵³ Jfr. vedlegg 7.

7.8.6 Engelsk

Materialet viser at det foregår noe engelskundervisning som ledd i uteskole, men faget har en beskjeden plass. Hovedtilnærmingen synes å være å aktivisere språket muntlig som ledd i sosial samhandling samtidig med at elevene gjør noe annet (går natursti, spiser sammen, forholder seg til naturobjekter, synger sanger eller bevegelsessanger etc.). Elever og lærer bruker altså i noen grad språket aktivt mens de er ute. Engelsk-aktivitetene ute gir alle elevene muligheter til å bruke språket uten at man forstyrrer hverandre og samtalene kan dermed skje i en uformell og "ufarlig" setting. Dette gjør det mulig for flere å bruke språket aktivt. Materialet viser også at det også er mulig å møte det engelske språket i nærmiljøet ved å oppsøke miljøer hvor språket er aktivt i bruk, men dette synes bare å skje i begrenset grad.

Hovedinntrykket er at skolefaget engelsk i liten grad knyttes til uteskole i materialet. I lys av det øvrige materialet i studien synes det likevel å være et stort uutnyttet potensial i uteskole når det gjelder arbeid med skolefaget engelsk. Det er et åpent spørsmål hvorfor faget har en såpass beskjeden plass i uteskole som det har i materialet.⁵⁴

7.9 SAMMENFATNING OG DRØFTING

7.9.1 Kunnskapsbasert danning

Skolefagenes plass i uteskole

Jeg vil sammenfatte og drøfte hvordan kunnskapsperspektivet kan bli ivaretatt i uteskole i de enkelte skolefag. Dette belyser dermed punkt 3 i mitt danningsteoretiske analyseverktøy.

Uteskole gir lærere og elever mange og varierte muligheter til å arbeide med og få erfaringer fra sentrale emneområder innenfor alle skolens fag. Dette skjer både ved at elever og lærere oppsøker kunnskapskildene i den fysiske og sosiale virkelighet og ved at de bruker ulike arenaer i naturen og i det urbane miljø som alternative klasserom.

Bildet er imidlertid sammensatt og det er til dels store variasjoner fra fag til fag med hensyn til hvilken plass og funksjon uteskole kan eller bør ha i dannelsesarbeidet. Jeg utdyper dette i det følgende.

- *Samfunnsfag*: Elever og lærere oppsøker ulike kunnskapskilder i den fysiske og sosiale virkelighet, og dette gir elevene muligheter til å møte og få førstehåndserfaringer med

⁵⁴ Jfr. vedlegg 8.

innholdsberende objekter (artefakter) og fenomener som berører sentrale emneområder innenfor fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Elevene møter også andre mennesker som formidler kunnskaper gjennom ord og handling. Elever og lærere arbeider altså med det samfunnsfaglige innhold i uteskole i en autentisk kontekst, eller ved å skape en kontekst gjennom drama- og lekbaserte tilnærminger med elementer i natur- eller bylandskapet som arena og kulisser. Undersøkelsen peker i retning av at uteskole kan ha en viktig funksjon i samfunnsfagenes didaktikk.

- *Naturfag*: Elever og lærere oppsøker ulike kunnskapskilder i den fysiske virkelighet som gir muligheter til å arbeide med sentralt naturfaglig lærestoff særlig innenfor fagdisiplinene biologi, astronomi og geofag. De arbeider også med emneområder innenfor fagdisiplinene fysikk og kjemi, men uteskole synes likevel ikke å ha den samme rolle i disse fagområdene i materialet. Spørsmålet er om det finnes et uutnyttet handlingsrom innenfor disse fagene som ikke er avdekket i undersøkelsen, men det kan også være at det er naturlige begrensninger for hva det er fornuftig å arbeide med i uteskole i disse fagene. Dette er en oppgave for fagdidaktisk forskning å undersøke nærmere.
- *Matematikk*: Elever og lærere bruker omgivelsene som alternativt klasserom. Her finner de ulike objekter som fungerer som læremidler (kongler, pinner, steiner, biler, arkitektur etc.) og et fysisk miljø som gir muligheter til å arbeide med emneområdene tall og tallforståelse (spill og lekpregede tilnærminger), sorterings- og klassifiseringsoppgaver, målinger (lengde, bredde, høyde, avstander), beregninger (areal, volum) og bygge- og konstruksjonsarbeid. Uteskole gir muligheter for praktiske, sansemotoriske, sosiale og kommunikative tilnærminger i arbeidet med matematikkfaget hvor det kan knyttes forbindelse til matematikkens symbolfunksjoner. Mye tyder på at uteskole kan ha en sentral rolle innenfor begynneropplæringen i matematikk som kan bidra til etablering av en grunnleggende matematikkforståelse (tall, mengde, rom og form). Materialet gir ikke grunnlag for å si noe om hvilken rolle uteskole kan ha i arbeidet med den mer abstrakte delen av matematikken. Dette er en oppgave for videre fagdidaktisk forskning å avklare nærmere.
- *Norsk*: Materialet viser at uteskole gir elever og lærere muligheter til å arbeide med og få erfaringer med sentrale emneområder innenfor norskfaget. Materialet viser at aktiviteter i natur- og bylandskapet kan stimulere elevenes muntlige språkbruk, dels som ledd i lærerstyrte aktiviteter og dels ved at uteskole i seg selv gir rom for muntlig samhandling

mellom lærer og elever og elevene imellom på en naturlig, fri og spontan måte. Skrivning er også nært knyttet til uteskole, først og fremst på en indirekte måte ved at det har en sentral plass i elevenes bearbeiding av uteskole. Elevene skriver ulike typer tekster med bakgrunn i egne erfaringer fra uteskole som brukes som grunnlag for å arbeide med norskfaglige emner som grammatikk, tegnsetting, syntaks og sjanger. I natur- og kulturlandskapet får også elevene anledning til å arbeide med mye litterært lærestoff gjennom høytlesing, fortelling, dramatisering og lek. Her finner en naturlige omgivelser eller kulisser som gir muligheter for å iscenesette mye lærestoff på en mer autentisk måte enn klasserommet gir muligheter for. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan ha en viktig funksjon i norskfagets didaktikk.

- *Kroppspøving*: Gjennom aktiviteter i naturlandskapet får elevene variert sansemotorisk stimulering, dels som ledd i lek, dans og mer idrettsbaserte aktiviteter og dels gjennom friluftsliv som har en sentral plass i uteskole i materialet. Mange læringsaktiviteter har også indirekte en kroppspøvingfaglig funksjon i seg selv. Variert natur synes også å ”trigge” barna til å være fysisk aktive. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan ha en viktig funksjon i kroppspøvingfagets didaktikk.
- *Kunst og håndverk*: Elevene skaper ulike bilder (tegne, male) og skulpturer med den ytre virkelighet som inspirasjonskilde og som arena, både sommer og vinter. Aktivitetene bygger dels på elevenes egne observasjoner eller de bruker sin fantasi til frie kunstneriske uttrykk. De arbeider med ulike materialer, bruker ulike redskaper og verktøy og de arbeider med ulike teknikker i formingsarbeidet. De lager også landskapskunst. Elevene får personlige møter med kunst og formkultur i nærmiljøet gjennom turer til gallerier, museer og utstillinger og møter med kunstnere og kunsthåndverkere. Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner mange muligheter i kunst- og håndverksfagets didaktikk.
- *Musikk*: Sang-, musikk- og danseaktiviteter ser ut til å bli mye brukt i uteskole og synes å ha en naturlig plass i mange situasjoner, i samlingsstunder og ofte flettet inn i ledige småstunder. Mange musikkaktiviteter knyttes til drama og lek. I nærmiljøet får elevene muligheter til å framføre musikk, sang og dans for andre og til å lytte til musikk ved å gå på konserter eller arrangementer. Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner mange muligheter i musikkfagets didaktikk.
- *Heimkunnskap*: Elevene arbeider med og får personlige erfaringer med mat, ernæring og matkultur i uteskole, først og fremst innenfor emneområdet ”naturen som spisskammer”. De høster råvarer fra naturen, de kjøper råvarer fra lokale butikker og torg hvor de møter

andre mennesker, ofte fra andre kulturer, og de lærer å bearbeide og tilberede mat på ulike måter, ofte i en friluftslivssammenheng. Måltidet har en sentral plass i uteskole, og fellesstundene rundt selve måltidet gir også anledning til å ta opp mange spørsmål og samtale i samlet gruppe. Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner mange muligheter i heimkunnskapsfagets didaktikk.

- *KRL*: Dialog og samtale omkring moralske og etiske spørsmål synes å ha en naturlig plass i uteskole, og knyttes ofte til autentiske situasjoner, for eksempel i forbindelse med konflikter som oppstår mellom barna. Høytlesning og formidling av fortellinger, historier og legender og dramatisering av slikt stoff inngår også i uteskole. De oppsøker også helligdommer og får dermed møter med verdensreligionene og representanter for disse. Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner mange muligheter i KRL-fagets didaktikk.
- *Engelsk*: Materialet gir et uklart bilde av hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i engelskfaget. Grunnlaget for å trekke slutninger er svakt. Materialet viser at engelsk bare i noen grad knyttes til uteskole. Elevene kan bruke språket aktivt mens de er ute, først og fremst muntlig mens de gjennomfører andre aktiviteter. I lys av det samlede materialet, særlig i forhold til den sentrale plass muntlig språkbruk har i uteskole, er det mye som taler for at det er et stort utnyttet potensial for engelsk i uteskole. Dette er en aktuell oppgave for videre fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid å undersøke nærmere.

Diskusjon

Sentrale faglige emneområder innenfor alle skolens fag kan altså knyttes til uteskole. Studien viser at elever og lærere kan arbeide med det faglige innholdet på en konkret og praktisk måte som bryter med skolens klasseromsbaserte dannelsesarbeid, som ifølge Säljö (2001), Imsen (2003), Klette (2003a) og Rønning (2003) preges av boklige, teoretiske og tekstbaserte undervisnings- og læringstradisjoner, og med pult, tavle og klasserom som (ensidige) rammer for undervisnings- og læringsarbeidet. I uteskole får elevene førstehåndserfaringer og opplevelser med ulike faglige emneområder i en ytre fysisk og sosial virkelighet.

Uteskole gir altså muligheter for å arbeide med et kunnskapsinnhold som er hentet fra en ytre virkelighet og kan gi elevene et møte med skolens samlede kunnskapsområder (Klafki 2001:33). Klafki hevder at undervisningen skal være kunnskapsbasert og bygge på vitenskapsfagenes kunnskapsgrunnlag. Han kaller dette *vitenskapsorientering* av undervisningen (Klafki 2001:186). Det innebærer at skolen skal formidle en tidsaktuell virkelighetsforståelse for barn og unge som er forankret i vitenskapsfagene og som samtidig har relevans for deres liv i et moderne samfunn (Klafki 2001:189). Materialet tyder på at

uteskole kan ha en viktig rolle og funksjon i denne sammenheng på to måter: ved å gi kunnskaper om natur, kultur og samfunn og ved å gi muligheter til å arbeide med elevenes grunnleggende ferdigheter. Jeg utdyper dette i det følgende.

1. Kunnskaper om natur, kultur og samfunn

Materialet viser at uteskole gir elevene muligheter til å få erfaringer med et bredt faginnhold gjennom læringsaktiviteter i en fysisk og sosial virkelighet som kan gi kunnskaper om natur, kultur, tradisjoner, institusjoner og om menneskets bruk av naturgrunnet i fortid og nåtid. Dette kan relateres til faglige emner innenfor fagdisiplinene samfunnsfag, naturfag, norsk, kunst og håndverk, musikk, KRL, heimkunnskap, kroppsøving og engelsk. Elevene kan altså få kunnskaper ved å anvende empiriske metoder, som i vitenskapsfagene. Elevene oppsøker kunnskapen slik den kan erfares i en ytre virkelighet og knytter i neste omgang disse erfaringer til teoretisk kunnskap – slik den foreligger i den symbolske, tekstbaserte versjon. De får dermed muligheter til å arbeide med faglige spørsmål på flere måter: De må både forholde seg til lærestoffet i en ytre, konkret virkelighet og i en symbolsk og tekstbasert virkelighet, som et speilbilde på vitenskapsfagenes egne tilnærminger.

Uteskole gir også muligheter for å iscenesette undervisningen på helt andre måter enn i klasserommet. Natur- og kulturlandskapet byr på mange ”klasserom” hvor lærere og elever opptrer i en helt annen fysisk og sosial kontekst som påvirker måten elever og lærere arbeider med lærestoffet på. Uteskole åpner blant annet helt nye muligheter for å bruke lek- og dramabaserte tilnærminger i dannelsesarbeidet.

Materialet tyder på at uteskole gir mange muligheter for å *kontekstualisere* det fagdidaktiske arbeidet på ulike måter. Nielsen (1998) opererer med fire didaktiske perspektiver eller grunnposisjoner som plasserer det enkelte skolefag inn i en større sammenheng. Hver av disse posisjonene gir ulike utgangspunkt for det didaktiske arbeidet hvor fagene kan bidra med hver sine perspektiver for å skape overblikk og sammenheng i undervisningen. Nielsen (1998:36ff) opererer med følgende posisjoner:

- *Basisfagdidaktikk* innebærer en didaktikk basert på vitenskapsfagenes egenart. Det enkelte fag er i fokus og utvelgelse av skolefaglig innhold bygger på vitenskapsfagets faglige strukturer.
- *Hverdagserfaringsdidaktikk* tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og spørsmål som barna opplever som aktuelle og lar dette være utgangspunkt for valg av innhold i skolen.

- *Utfordringsdidaktikk* tar utgangspunkt i utfordringer vi står overfor i det moderne samfunn, hvor tre globale hovedkriser peker seg ut: Den *økologiske* krise (menneske vs. natur), den *økonomiske* krise (arbeide vs. kapital) og den *demokratiske* krise (individ vs. samfunn). Utgangspunktet i undervisningen blir dermed aktuelle samfunnsproblemer.
- *Eksistensdidaktikk* tar utgangspunkt i de grunnleggende vilkår og muligheter som mennesket er underlagt i sin tilværelse. De ”store spørsmål” settes på dagsorden. I motsetning til utfordringsdidaktikken tar eksistensdidaktikken utgangspunkt i mer grunnleggende, eksistensielle spørsmål i tilværelsen, og setter mennesket som tenkende og sansende vesen i fokus.

Det ser ut til at alle disse posisjoner finner en naturlig plass i uteskole i det empiriske materialet og dermed gir muligheter for å arbeide med skolens innhold under ulike synsvinkler. Empirien i dette materialet er i stor grad organisert etter et fagdidaktisk prinsipp hvor basisfagets spørsmål og begreper danner utgangspunkt for presentasjonen, på tross av at undervisningen i stor grad framstår som tema-basert. Jeg vil bruke en aktivitet fra materialet som eksempel: ”[Elevene] arbeider med spor og sportegn til ulike årstider. De leter etter og observerer ekskrementer, gulpeboller, beitemerker på trær og busker, spor i snøen, spettesmier osv. og snakker om observasjonene.”⁵⁵ Her er det *fagdidaktikken* som legger premisser for innhold og som tilbyr de metodiske verktøy for dannelsesarbeidet. Dette er imidlertid ikke til hinder for at denne type aktiviteter også kan gjennomføres innenfor rammene av de andre didaktiske posisjoner som dermed kan bidra til å perspektivere arbeidet.

Aktivitetene gir også elevene *førstehåndserfaringer* med naturen. Det ligger nettopp i uteskolens vesen å gi elevene personlige erfaringer som i neste omgang knyttes til fagenes begrepsstrukturer. Det samlede materialet viser med stor tyngde hvordan uteskole nettopp kan gi elevene muligheter til å ”... se hvordan dets erfaring [...] inneholder elementer – fakta og sannheter – av akkurat samme slag som dem som inngår i læreplanen” (Dewey 1996a:27).

Mange aktiviteter lar seg også gjennomføre innenfor rammene av et *utfordringsdidaktisk* perspektiv, som for eksempel som ledd i arbeidet med natur- og miljøproblemer. Materialet viser at det i noen grad arbeides med sentrale problemstillinger i samtiden (utfordringsdidaktikk), som ligger nært opp til det Klafki (2001:74) kaller tidstypiske nøkleproblemer, og som dreier seg om vår tidsepokes og vår sivilisasjons

⁵⁵ Jfr. aktivitetsbeskrivelse under Natur- og miljøfag, emneområde ”Dyr, planter og økologi”

grunnleggende utfordringer. Arbeid med små og store miljøspørsmål, medmenneskelighet og sosiale relasjoner, helsefremmende arbeid (fysisk aktivitet og sunt kosthold) og trosspørsmål er eksempler på tema som lar seg relatere til mer overordnede samfunnsspørsmål. Materialet gir imidlertid begrenset innblikk i hvilken plass dette har i undervisningen i sin alminnelighet, ut over arbeidet med natur- og miljøspørsmål som synes å ha et visst omfang. Man kan selvfølgelig innvende at det å skulle arbeide med nasjonale og globale krisespørsmål på barneskolen er å tre voksenverdenens problemstillinger ned over hodene på barn som verken har ansvar for problemene eller mulighet for å kunne gjøre noe med dem. Mot et slikt synspunkt anfører Klafki (2001) følgende:

Tvert imot lar det seg lett påvise at disse problemstillinger i stor grad griper inn i og påvirker barns og unges erfaringsverden og – nettopp på ubevisst og problematisk vis – preger deres atferd, vurderinger og holdninger. (Klafki 2001:177)

Det kan derfor hevdes at det både er viktig og riktig å gi elevene anledning til å møte ”de store spørsmål” slik de manifesterer seg i den ytre virkelighet. ”Miljøtrappa”⁵⁶ representerer en normativ modell som skisserer en mulig progresjon i møte med et tidstypisk nøkleproblem som miljøspørsmålet, som Klafki (2001:75) framhever betydningen av å arbeide med. Det empiriske materialet peker i retning av at denne tenkningen har et vist gjennomslag som normativ legitimering av uteskole (Jordet 1998:143ff). ”Miljøtrappas” empiriske grunnlag er imidlertid mer usikker.

Til slutt finner vi også eksempler på *eksistensdidaktiske* tilnæringer hvor fagdidaktikken relateres til de grunnleggende vilkår og muligheter for menneskets eksistens, som når elevene i møte med naturen og naturens mange livsformer blir stimulert til undring og refleksjon omkring filosofiske og eksistensielle spørsmål⁵⁷. Mange av elevtekstene i Søbakken-studien har også et betydelig potensial som grunnlag for å ta opp eksistensielle spørsmål med elevene (Jordet 1998).

Disse fire posisjonene utelukker altså ikke hverandre. Materialet viser at de tvert imot kan supplere og støtte hverandre. De har ikke konkurrerende forklaringer på det samme fenomen, men kan bidra med forskjellige synsvinkler som åpenbarer ulike sider av fenomenet. Alle framstår derfor som relevante i uteskole og synes å kunne bidra til å gi nyanserte oppfatninger på grunnleggende spørsmål i et allmenndanningsperspektiv.

⁵⁶ Miljøtrappa er nærmere beskrevet i Jordet (1998:144). Tenkningen ser ut til å ha fått et visst gjennomslag i skolen og legges til grunn blant annet i undervisningsopplegget ”Lære med skogen”.

⁵⁷ Omtalt også under KRL-faget under overskriften ”Møte med naturen” (jfr. vedlegg 7).

Arbeid med innhold som gir kunnskaper om natur, kultur og samfunn framstår altså som en viktig del av det emnebaserte eller fagrelaterede innhold i uteskole, men langt fra hele innholdet. Klafki (2001) retter også fokus på en annen sentral innholdskategori som han kaller ”instrumentelle kunnskaper, evner og ferdigheter” som også har en sentral plass i uteskole.

2. Grunnleggende ferdigheter

Undersøkelsen viser at uteskole gir gode muligheter for å arbeide med det Klafki kaller instrumentelle kunnskaper, evner og ferdigheter (Klafki 2001:93), det som i Kunnskapsløftet går under betegnelsen ”Grunnleggende ferdigheter” (KD 2006:39). Klafki understreker at enhver meningsfull og framtidorientert undervisning må inneholde en betydelig mengde med helt enkle, nærmest håndgripelige kunnskaper, evner og ferdigheter, som blant annet å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å beherske grunnleggende matematikkferdigheter og å kunne lese. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan ha en viktig funksjon i arbeidet med å utvikle slike kunnskaper, evner og ferdigheter hos elevene, først og fremst innenfor rammene av skolefagene norsk og matematikk.

Konklusjon

Uteskole gir altså elevene muligheter til å arbeide med og få personlige erfaringer med sentrale emneområder innenfor alle skolens fag. På den måten kan elevene få kunnskaper om natur, kultur og samfunn og de kan arbeide med grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese og grunnleggende matematikkferdigheter.

Hovedkonklusjonen er at uteskole framstår som en didaktisk tilnærming som har klar relevans for alle skolens fag. Uteskole åpner mange og varierte muligheter til å arbeide med sentrale deler av det kunnskapsmessige innhold i alle fagene. Uteskole ivaretar dermed samlet sett kravene til punkt 3 om kunnskapsbasert danning i mitt danningsteoretiske analyseverktøy. Visse begrensninger i det empiriske materialet påpekes innenfor enkelte emneområder i enkelte fag. Hvorvidt dette skyldes emnenes vesen, at de ikke egner seg for uteskole, eller om dette kan knyttes til kontekstuelle og kompetansemessige forhold hos lærerne i utvalget er et åpent spørsmål. Materialet avdekker samlet sett et betydelig fagdidaktisk potensial for uteskole som det vil være av stor betydning å få utdypet nærmere gjennom videre forsknings- og utviklingsarbeid.

7.9.2 Allsidig danning

Danning av ”hode, hjerte, hånd” i uteskole

Jeg vil i det følgende drøfte om uteskole kan bidra til å stimulere elevens allsidige utvikling; det vil si dets kognitive, estetiske, etiske-moralske, praktisk-håndverksmessige og kroppslige ferdigheter eller kompetanser (”hode, hjerte, hånd”), et sentralt punkt i Klafkis (2001:44ff) dannelsbegrep. Dette berører punkt 4 i mitt danningsteoretiske analyseverktøy.

Undersøkelsen peker i retning av at uteskole favner hele bredden av menneskelige evner og anlegg. I avsnittet ovenfor har jeg fokusert på danningens kunnskapsmessige eller *kognitive* sider eller ”hodets kunnskapsformer”. Hva da med ”hjerte” og ”hånd”? Materialet indikerer at også disse dimensjoner blir ivaretatt i uteskole, og mye tyder på at uteskole på disse områder utdyper og utvider de muligheter klasserommet gir. Men det synes ikke å skje gjennom separate aktiviteter. Uteskole framstår derimot som en didaktisk tilnæringsmåte hvor elevene får bruke alle sider av seg selv i arbeidet med alle skolens fag, samtidig.

Det estetiske

Gjennom ulike aktiviteter i *naturmiljø* får elevene muligheter til å oppleve, arbeide med og få erfaringer med ulike landskaper, livsformer og naturfenomener, og i *bymiljø* med ulike kulturelle uttrykk som kunst, musikk, arkitektur og håndverkstradisjoner. Dette gir elevene mange muligheter til å få estetiske opplevelser og erfaringer som kan knyttes til flere fag. Høhr hevder at denne dimensjonen i liten grad er ivaretatt i L97 (Høhr 2004:116). Materialet tyder på at elevenes opplevelser og erfaringer rommer ulike estetiske dimensjoner som kan relateres til følgende fag:

- *Samfunnsfag* ved for eksempel dramatisering av vikingtid og opplevelsen av landskap, arkitektur, tradisjoner og museumsbesøk. Her innfører uteskole en estetisk dimensjon som Høhr (2004:113) mener er nærmest fraværende i læreplanen for samfunnsfagene.
- *Natur- og miljøfag* ved for eksempel opplevelse av symmetrien i kronbladene på en blomst, opplevelse av en mariehøne eller linjene i landskapet fra et utsiktspunkt (Høhr 2004:106).
- *Matematikk* ved for eksempel opplevelse av rom og form i møte med arkitektur eller når elevene lager geometriske figurer i naturmiljø.
- *Norsk* ved for eksempel opplevelser knyttet til høytlesing og dramatisering av litteratur, eventyr og sagn, vektlegging av muntlig kommunikasjon og bruk av ulike sjanger i skriftligheten rundt uteskole. (Høhr 2004:115).
- *Kroppøving* ved for eksempel opplevelse av naturen og sosialt samvær i friluftsliv.

- *Kunst- og håndverk* gjennom for eksempel samspillet mellom inntrykk og uttrykk når elevene arbeidet med bilde og skulptur (Hohr 2004:108).
- *Musikk* ved for eksempel opplevelse av sang, musikk og dans gjennom egen utfoldelse eller ved å oppleve medelevers musikalske uttrykk gjennom opptredener.
- *Heimkunnskap* gjennom for eksempel smaksopplevelser av mat basert på innhøstede og bearbejdede råvarer og friluftslunsjer med estetisk dekkede bord. Dette avviker dermed fra læreplanen (L97) som Hohr (2004:112) mener framstiller dette faget gjennomgående som asketisk og sansefiendtlig med lite rom for det estetiske.
- *KRL* ved for eksempel opplevelse av kunst, utsmykninger, seremonier i kirker, moskeer, templer og synagoger.

Samlet viser materialet at uteskole har et betydelig potensial med tanke på å ivareta det estetiske perspektivet i dannelsesarbeidet, et perspektiv Hohr (2004:116) hevder gjennomgående er forsømt i L97, med unntak av først og fremst norskfaget. Han mener fraværet av det estetiske perspektiv i de andre fagbeskrivelsene er nedslående, forstemmende og overraskende og konkluderer med at L97 formidler en sansefiendtlighet. Materialet indikerer at uteskole kan være en betydelig motvekt til en slik praksis i dannelsesarbeidet nettopp ved den vekt og betydning elevenes sansemessige opplevelser tillegges i dannelsesarbeidet.

Det etiske-moralske

Tilsvarende framgår det av det empiriske materialet hvordan elevenes etiske-moralske bevissthet kan bli utfordret i konkrete situasjoner blant annet i forbindelse med konfliktsituasjoner som oppstår mellom elevene i uteskole. Perspektivet synes altså å bli ivarettatt i kontekst-basert dialog og undervisning. Materialet gir ikke grunnlag for å si hvilket omfang dette har, men perspektivet framstår likevel som sentralt.

Det kroppslige og praktiske

Undersøkelsen viser også at uteskole gir elevene muligheter for å bruke kropp og sanser i en undervisning som framstår som svært praktisk rettet. Elevene beveger seg mye i uteskole, til en fast leirplass eller for å oppsøke andre bestemmelsessteder, de samler og organiserer naturmateriale som ledd i sorterings- eller klassifikasjonsaktiviteter i natur- og miljøfag, de oppsøker institusjoner og arbeidsplasser i samfunnsfag, de plukker kongler og organiserer dem i grupper som ledd i arbeidet med de fire regningsarter i matematikk, de plukker sopp, de fisker, bearbejder og tilbereder mat og steker den over bål som ledd i heimkunnskap eller

friluftsliv, de bygger gapahuk og lavvo, lager landskapskunst, bygger skulpturer i snø eller tegner skisser av et naturområde eller en arkitektonisk detalj som ledd i kunst og håndverk, de lager seljefløyte og andre musikk- og rytmeinstrumenter i musikkfaget og de driver med målrettet fysisk utfoldelse og sansemotoriske øvelser eller idrettsaktiviteter som ledd i kroppsøvningsfaget. Lek- og dramabaserte tilnærminger synes å ha en naturlig plass i alle fag. Materialet viser altså at uteskole gir elevene muligheter til å bruke kropp og sanser på en praktisk og variert måte, det vi kan kalle ”håndens kunnskapsformer”, innenfor rammene av skolens ulike fag. Dette perspektivet vil jeg følge opp og utdype i kapittel 8.

Sammenfatning og konklusjon

I uteskole møter og arbeider altså elevene med fagene ikke bare på en teoretisk måte gjennom de abstrakte og språklige symbolfunksjonene, men arbeidet synes i stor grad å ha estetiske, etisk-moralske, kroppslige og praktiske dimensjoner. Dermed får elevene muligheter til å arbeide med de enkelte fagemner som helt menneske, ved at en kan ivareta ”... alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner”, som Klafki (2001:70) uttrykker det. Uteskole framstår dermed som en motvekt til en kognitivt og fagsentrert skole ved at alle elevenes evner kan utvikles integrert innenfor rammene av et bredere anlagt didaktisk arbeid.

Idéen om allsidig danning understøttes av nyere utviklingspsykologisk forskning og teoridanning hvor blant annet teoriene til Gardner (1985, 2001) om menneskets mange intelligenser og Dunn- og Dunns teori om menneskets læringsstiler (Dunn m.fl. 2004) synes å ha fått et visst gjennomslag i didaktisk praksis de senere år. Teoriene vektlegger nettopp betydningen av å bruke alle menneskets evner og anlegg i dannelsesarbeidet, slik jeg her har påpekt at uteskole synes å gi muligheter for.

Hovedkonklusjonen er at uteskole framstår som en didaktisk tilnærming som kan bidra til en allsidig utvikling av mennesket, innenfor rammene av arbeidet med alle skolens fag.

7.9.3 Et erfaringspedagogisk perspektiv

En dynamisk forbindelse mellom erfaring og lærestoff

Evalueringsprosjektet ”Grunnskolen etter Reform 97” dokumenterer at undervisningen i dagens skole i overveiende grad er lærebokstyrt, og at elevene i liten grad bruker ”lokal empiri” i dannelsesarbeidet (Rønning 2002:76, Solstad 2003:178). Det ser dermed ut til at vi langt på vei fremdeles står overfor det samme problemet i dagens skole som det Dewey i sin tid kritiserte, nemlig at undervisningen for ofte tar utgangspunkt i fakta og sannheter som ligger utenfor elevenes erfaringsverden. Dermed får man også problemer med å gjøre

undervisningen relevant for elevene fordi man har problemer med "... å finne måter og midler til å bringe dem [fakta og sannheter] innenfor erfaringen på" (Dewey 1996c:67). Undersøkelsen viser imidlertid at det ikke behøver å være slik fordi uteskole gir mange muligheter til å skape forbindelse mellom lærestoffet og barnets erfaringer.⁵⁸ Uteskole gjør det altså mulig å finne materiale for danningen nettopp innenfor elevenes erfaringsverden, erfaringer som elevene kan ha felles. Dette er imidlertid bare første skritt. Det neste skritt er å omdanne "det som allerede er erfart, til en fullere, rikere og mer organisert form" (Dewey 1996c:67f), gjennom den prosess Dewey (1996c) kalte "planmessig ordning av lærestoffet". For at erfaringen skal kunne bli en skapende kraft i skolens dannelsesarbeid er det altså nødvendig på en eller annen måte å "foredle" elevenes partikulære erfaringer gjennom en dannelsingsprosess hvor abstraksjon, generalisering og begrepsdanning står sentralt, slik Dewey påpekte betydningen av (1996a:27). Elevenes erfaringer må relateres til lærestoffet (læreplanen). Den fagdidaktiske presentasjonen av læringsaktivitetene i uteskole i dette kapitlet illustrerer hvordan lærerne i sin bevissthet har etablert en slik systematisk sammenheng mellom elevaktivitetene og læreplanens faglige emneområder, som et uttrykk for en planmessig ordning av elevenes erfaringer, og så satt dette i relasjon til lærestoffet. Materialet viser at uteskole synes å engasjere elevene i varierte aktiviteter som har et dannelsesmessig siktemål, slik Dewey også understreket betydningen av (Dewey 1961:196). Skolen synes altså, i henhold til materialet, å ha etablert et samspill mellom lærestoffet og elevenes erfaringer i velordnede fagområder. Om det er etablert en "organisk forbindelse" mellom erfaringen og lærestoffet i *elevenes* bevissthet, slik Dewey (1996c:68) hadde som intensjon, har jeg ikke empirisk belegg for å hevde har skjedd. Potensialet synes imidlertid å være til stede. Skolens utfordring er å hjelpe elevene til å bli klar over at det er en sammenheng mellom de erfaringer de gjør i uteskole og det skolemessige gitte lærestoffet, at elevenes "... erfaringer allerede i seg selv inneholder elementer – fakta og sannheter – av akkurat samme slag som dem som inngår i læreplanene" (Dewey 1996a:27). Lykkes man med det er i så fall et viktig kriterium i Deweys erfaringspedagogiske filosofi ivarettatt.

⁵⁸ Utviklingen innenfor media, internett og ulike databaserte informasjons- og kommunikasjonssystemer har de senere år åpnet nye muligheter for å etablere forbindelser mellom barnets erfaringer og lærestoffet i skolens dannelsesarbeid. Dermed er det viktig å drøfte hvorvidt Deweys begrunnelser for en erfaringsbasert pedagogikk og hans forståelse av erfaringsbegrepet har samme gyldighet i dag fordi de nye medier kan gi elevene andre typer erfaringer og andre måter å komme i kontakt med en ytre virkelighet på. Illeris (1999) mener at erfaringspedagogikken derfor må interessere seg for de nye mediers rolle og funksjon i skolen ut fra et erfaringspedagogisk perspektiv (Illeris 1999:15). Dette ligger imidlertid utenfor denne avhandlingens rammer å gå nærmere inn på.

Materialet tyder også på at uteskole ikke består av formålsløse aktiviteter, basert på en oppfatning om elevsentrert undervisning hvor eleven selv fritt kan få velge både innhold og metode i undervisningen. Materialet viser at uteskole snarere synes å bestå av mye fornuftig aktivitet i den forstand at aktivitetene er nært relatert til lærestoffet. Undersøkelsen bekrefter altså ikke inntrykket av at uteskole kun har som mål å skape varierte aktiviteter i skolen. Den nære relasjonen mellom aktivitetene og lærestoffet vitner tvert imot om at ambisjonen synes å være en målrettet og systematisk organisering av aktivitetene innenfor rammene av gjeldende læreplan. Undersøkelsen indikerer at uteskole faller innenfor rammene av Deweys erfaringspedagogisk filosofi, og at dette altså ikke med nødvendighet må ende opp i en retningsløs "laissez-faire" pedagogikk når dette omsettes til praksis, slik Webb antyder (1997:24).

Løsningen ligger i å etablere en kommunikasjon mellom aktørene hvor en gjør bruk av de intellektuelle redskapene som språket tilbyr, både skriftlig og muntlig (Säljö 2001:98). Dermed blir det også mulig å relatere elevens erfaring til kunnskaper som eleven ikke møter i sin hverdag. Det er, ifølge Säljö (2001), skolens oppgave som en institusjonalisert arena for læring å gjøre disse perspektivene, som blant annet er skapt av vitenskapen, tilgjengelig for elevene i undervisningen. Alternativet er å bli satt utenfor og bli tilskuer. Dette er et viktig danningsspørsmål i vår tid, og som vil gjøre det mulig for eleven å forstå og håndtere sine omgivelser på en mer "sofistikert" måte (Säljö 2001:99). Undersøkelsen tyder på at uteskole, slik det trer fram i materialet, opererer innenfor denne forståelsesrammen.

Prinsippet om samspill

Materialet gir en rekke eksempler på hvordan elevenes erfaringer i uteskole skjer i situasjoner hvor Deweys (1974) prinsipp om *samspill* kan bli ivaretatt. Eksempelene i materialet er mange:

- Når elevene studerer planter, dyr og samspillet i naturen i natur- og miljøfag.
- Når elevene foretar nærmiljøvandring eller møter ulike institusjoner i samfunnsfag.
- Når elevene tar turer til kirke, moske eller tempel og møter representanter for de ulike religioner i KRL.
- Når elevene tar turer til kunstutstillinger eller gallerier og møter lokale kunstnere i kunst og håndverk.
- Når elevene gjennomfører opptredener på institusjoner i musikk.
- Når elevene tar turer til utstillinger eller dramatiserer et litterært verk i norsk.
- Når elevene tar turer til butikker og torg for å gjøre innkjøp av mat i heimkunnskap.

- Når elevene arbeider med matematikkfaglige emner som rom og form eller foretar måleaktiviteter i byen eller i naturen i matematikk.
- Når elevene gjennomfører friluftsliv i naturmiljøet eller foretar annen form for fysisk aktivitet i omgivelsene i kroppsøving.
- Når elevene oppsøker bymiljøet på leting etter engelskspråklige uttrykk i engelsk.

Dersom disse aktivitetene ledsages av en målrettet indre, intellektuell virksomhet hos individet ved at han eller hun tenker, stiller spørsmål, undersøker og reflekterer i møte med omgivelsene, da foregår det et samspill mellom individet og omgivelsene. Jeg har likevel ikke holdepunkt så langt for å si at denne type aktiviteter faktisk innebærer et samspill, som altså er et kriterium for den dannende betydning og verdi en erfaring har, ifølge Dewey (1974:54). Forklaringen på det er at mange aktiviteter selvfølgelig kan gjennomføres uten at individet verken psykologisk eller intellektuelt er til stede i det som skjer dersom de kun forholder seg passivt til omgivelsene. Det er ikke tilstrekkelig bare å gjennomføre en aktivitet. Aktivitet alene skaper ingen erfaring, som Dewey (1996b:53) sa. Da foregår det intet samspill og det skjer ingen erfaring, fordi samspill nettopp innebærer en bevegelse mellom individets indre tankevirksomhet og de fysiske og sosiale omgivelsene (Dewey 1974:54). Elever og lærere kan altså bare være på ”besøk” i omgivelsene, i et naturmiljø eller på en institusjon eller en arbeidsplass, ved kun å være passivt til stede. Det empiriske materialet som er presentert i dette kapitlet gir dermed ikke tilstrekkelige holdepunkter for å si noe om kriteriet for samspill er ivaretatt i uteskole. Aktivitetsbeskrivelsene representerer *de ytre betingelsene* for at et samspill kan skje, ved at de først og fremst har et undervisningsmessig perspektiv. De beskriver *intensjonaliteten* i dannelsesarbeidet. For å vite om det foregår et samspill er det også nødvendig å vite noe om interaksjonen mellom individet og omgivelsene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 9. Så langt, med bakgrunn i aktivitetsbeskrivelsene i dette kapittel, har jeg altså ikke tilstrekkelige holdepunkter for å si at uteskole ivaretar prinsippet om samspill som er en målestokk for en erfarings dannende betydning og verdi (Dewey 1974:54).

8 KROPP OG SANSER

I dette kapitlet vil jeg undersøke hvordan kropp og sanser blir brukt i uteskole og hvilken rolle og funksjon dette har i dannelsesarbeidet. Jeg vil rette oppmerksomheten mot hvordan lærerne oppfatter det og hvordan perspektivet blir ivaretatt i deres didaktiske overveielser. Jeg vil drøfte materialet i lys av danningsteoretiske og erfaringspedagogiske perspektiver.

8.1 FYSISK-MOTORISK AKTIVITET

8.1.1 Uteskole ”tvinger” og ”trigger” elevene til fysisk aktivitet

Muligheten for fysisk og motorisk aktivitet i uteskole framheves av 31 av lærerne (82 %) i materialet som en sentral kvalitet ved uteskole. Det er stor enighet blant lærerne om at uteskole stimulerer elevene til sanse-motorisk aktivitet og de mener at muligheten for å kombinere læring med fysisk aktivitet derfor er meget stor i uteskole. Dette knytter naturlig nok uteskole nært opp til Kroppsøvfaget. Det ser imidlertid ut til at lærerne i større grad ser på fysisk aktivitet og sansemotorisk stimulering som en integrert del av uteskole og at det dermed tillegges allmenndidaktisk rolle og betydning.

Læringsaktivitetene i uteskole innebærer at elevene må være i fysisk aktivitet i den forstand at de må bevege seg fram og tilbake til den aktuelle læringsarenaen, som regel til fots, og elevene må bruke kropp og sanser som ledd i det didaktiske arbeidet. Slik sett ”tvinger” uteskole elevene til å være fysisk aktive. Mange lærere hevder at mye fysisk aktivitet i uteskole også skjer naturlig ved at elevene av seg selv utnytter de mange muligheter de finner i de fysiske omgivelsene. Det ser altså ut til at naturen ”trigger” elevenes utfoldelsestrang og stimulerer dem til variert fysisk aktivitet helt spontant. Fysisk aktivitet i uteskole er altså dels utenfra-styrt og dels innenfra-styrt. Jeg vil i det følgende belyse bruk av kropp og sanser i uteskole ut fra 3 synsvinkler:

- Bruk av kropp og sanser i et fagdidaktisk perspektiv
- Bruk av kropp og sanser i et allment og kognitivt perspektiv
- Bruk av kropp og sanser i et fysisk-motorisk og helsemessig perspektiv

Bruk av kropp og sanser i uteskole - et fagdidaktisk perspektiv

Mye fysisk og motorisk aktivitet er en naturlig og integrert del av de faglige aktivitetene i uteskole. Dette framgår indirekte av kapittel 7. Beskrivelsen i det følgende bygger på analyse og fortolkning av aktivitetsbeskrivelsene i de ulike skolefag slik de er presentert i kapittel 7.

- *Samfunnsfag*: Elevene må ofte gå eller sykle for å komme til læringsarenaen som kan være en bondegård, rådhuset, politiet eller et museum hvor elevene får arbeide med ulike samfunnsfaglige emner. Det samfunnsfaglige perspektivet blir også ivaretatt gjennom vandringsorienterte didaktiske tilnærminger hvor elever og lærere ved å gå bestemte ruter eller turer kan arbeide med historisk eller annet samfunnsfaglig lærestoff. Vi finner også flere eksempler på bruk av drama hvor historiske emner levendegjøres som for eksempel Vikingtid eller sydpolekspedisjonen til Roald Amundsen som ble gjennomført som en skitur med slede til Sør-øya på Lutvannet. Elevene gjennomfører også orientering som ledd i arbeidet med å lære seg å bruke kart i praksis. Materialet viser at arbeid med samfunnsfaglige aktiviteter i uteskole gir elevene sanse-motorisk stimulering ved at de aktivt bruker kropp og sanser som ledd i aktivitetene.
- *Natur- og miljøfag*: Naturfagundervisningen mobiliserer et bredere spekter av fysisk-motorisk aktivitet. Elevene går som regel (eller sykler) for å komme fram til det aktuelle turmålet for dagen. Aktivitetene rommer imidlertid et bredt spekter av aktivitetsformer som utfordrer både finmotorikk, grovmotorikk og koordinasjon, som for eksempel:
 - Når elevene leter etter og fanger insekter med insektfeller eller insektsuger og senere undersøker, observerer og studerer dyrene ved å bruke utstyr som pinsetter og lupen eller de dissekerer fisk de har fanget og studerer magesekken som ledd i økologiske undersøkelser, krever det variert bruk av kropp og sanser. Elevene beveger seg mye rundt i området de bruker, de står på knærne, sitter på huk og bøyer seg opp og ned. Det kreves også finmotoriske ferdigheter og øye-håndkoordinasjon å betjene utstyret. Aktiviteter som å plukke blomsterplanter og undersøke blomstens anatomi, eller å hogge i fjell med hammer og etterpå slipe steinene som ledd i geologiske undersøkelser krever også fin- og grovmotoriske ferdigheter.
 - Når de graver kompostbenge, plukker søppel eller gjennomfører fysiske øvelser for å måle egen puls, registrerer pust, utholdenhet og svette for å få kunnskaper om og bevissthet om egen kropp og om sine fysiske forutsetninger, settes kroppen på andre utfordringer som får opp pust og hjerteaktivitet og utfordrer styrke og utholdenhet.
 - Tilsvarende krever mekanikk-aktiviteter hvor elevene bruker stokker som brekkstang eller for å finne tyngdepunktet og for eksempel lager dumphuske bruk av andre deler av kroppen. Perspektivet kunne utvides ved å knytte ski- og akeaktiviteter til friksjonsbegrepet, aktiviteter hvor de svinger seg i tau til fenomenet pendel osv.

Materialet viser at arbeidet med naturfaglige aktiviteter i uteskole gjennomgående stimulerer elevene til svært variert bruk av kropp og sanser.

- *Matematikk:* Elevene gjennomfører telleoppgaver med naturelementer som kongler, steiner, pinner, blomsterplanter eller trær som objekter. Elevene må her gå rundt, plukke opp og samle inn de naturelementene de skal bruke i matematikkaktivitetene. De bruker både problemløsende og lekpregede tilnærminger som for eksempel kasteaktiviteter hvor elevene ved å kaste på blink må summere tallverdiene. Måleaktiviteter i natur- eller bymiljø med selvlaget meterstav eller med "Annies kloss" krever også variert bruk av kropp og sanser. Tilsvarende når elevene arbeider med geometri og de enten lager geometriske figurer av tau eller pinner, tegner i sand, skriver med kritt på asfalt eller de går på skattejakt i nærmiljøet på leting etter ulike figurer. Å for eksempel lage en m^3 ved å spikke 12 pinner på 1 meter og så binde pinnene sammen med tau er en aktivitet som krever betydelig finmotoriske ferdigheter. Lekpregede matematikkaktiviteter som for eksempel "Krille-Krølle" stimulerer også elevene til fysisk aktivitet.
- *Norsk:* Arbeid med norskfaglig lærestoff gjennom drama og lek gir elevene muligheter til å være fysisk aktive. Eksemplet med Ronja Røverdatter illustrerer hvordan fysisk aktivitet ble brukt bevisst for å levendegjøre innholdet. Materialet viser også at mange aktiviteter i uteskole som gir elevene variert sanse-motorisk stimulering foregår samtidig som elevene kommuniserer og dermed bruker språket aktivt.
- *Kroppsøving:* Materialet viser at elevene gjennomfører mange av de kroppsøvingsfaglige aktivitetene i uteskole. Naturen brukes langt på vei som en alternativ gymnastikksal. Gjennom idrettsaktiviteter, orientering, ski, skøyter, aking, dans og lek utendørs og i friluftsliv får elevene variert sanse-motorisk stimulering i kroppsøvingsfaget i uteskole.
- *Kunst og håndverk:* Bruk av kniv og spikkeaktiviteter har en sentral plass i uteskole i materialet. I tillegg bruker elevene utstyr som sag, øks, tau, hammer og spiker, tvinger, tener og skrutrekker som ledd i bygging og konstruksjonsarbeid ute. Dette krever både grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter, koordinasjon og styrke. De lager også kunst av materialer de finner i naturen og skulpturer i snø og sand. Gjennom turer til gallerier, museer og kunstutstillinger beveger elevene seg til fots eller på sykkel. Materialet viser at arbeid med kunst- og håndverksaktiviteter i uteskole gir elevene variert sanse-motorisk stimulering.
- *Musikk:* Materialet viser at sang har en sentral plass i uteskole ofte i kombinasjon med danseleker. Her kombinerer elevene sang og bruk av kropp i rytmiske og fastlagte

bevegelsesmønstre, hvor elevenes koordinasjonsevner særlig utfordres. Tilsvarende får elevene muligheter til å uttrykke og utfolde seg med sang, musikk og dans som ledd i drama og rollespill. Gjennom turer til konserter eller for å opptre på aldershjem eller lokal institusjon må de bevege seg til fots eller på sykkel. Materialet viser at arbeid med musikkfaglige aktiviteter i uteskole gir elevene variert sanse-motorisk stimulering.

- *Heimkunnskap*: Elevene høster av naturens ressurser gjennom aktiviteter som å plukke bær, sopp og planter, de fisker og de tar turer til butikker og torg og handler inn råvarer. I neste omgang arbeider de praktisk med råvarene. De bearbeider og tilbereder ulike måltider ute. I skolehagen dyrker de frukt og grønnsaker som de høster inn om høsten. De arbeider praktisk med førstehjelp ute og elevene lærer gjenopplivingsmetoder. For å bevisstgjøre elevene som forbrukere og til å ta ansvar for verdier og miljø reparerer og vedlikeholder de både personlige eiendeler (sykler, sko), fellesutstyr til bruk i uteskole og de lager kompost. Materialet viser at arbeid med heimkunnskapsfaglige aktiviteter i uteskole gir elevene variert sanse-motorisk stimulering.
- *KRL*: KRL-faglige aktiviteter knyttes i noen grad til autentiske situasjoner, som for eksempel konflikter som oppstår mellom elevene som gjør det mulig å arbeide med sentrale emner i faget i en naturlig kontekst, som for eksempel ”Oppøving av elevenes moralske bevissthet”. Elevene går pilegrimsturer og gjennom turer til kirker og de andre religioners helligdommer må de bevege seg til fots eller på sykkel. Gjennom formingsaktiviteter og drama bruker de også kroppen på en aktiv måte. Materialet viser at arbeid med KRL-faglige aktiviteter i uteskole i noen grad gir elevene sanse-motorisk stimulering.
- *Engelsk*: Engelsk ser ut til å ha en tilsvarende rolle som norsk når det gjelder muligheten til å integrere bruk av kropp og sanser i dannelsesarbeidet, bortsett fra at engelskfaget har en mer beskjeden plass i uteskole i materialet. Elevene snakker altså engelsk mens de gjør aktiviteter som kan relateres til andre fag.

Denne gjennomgangen bygger på analyse av materialet slik dette er presentert i kapittel 7. Disse sanse-motoriske dimensjoner ved uteskole er imidlertid ikke en ”skjult” kvalitet for lærerne. Tvert imot synes de aller fleste lærerne i materialet å ha et bevisst forhold til det potensial bruk av kropp og sanser representerer i dannelsesarbeidet. I Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” beskrives denne dimensjonen ved uteskole retrospektivt, men jeg har ikke grunnlag for å si om lærernes erfaringer ble videreført som en *innholds*komponent i lærernes videre undervisning etter at studiene ble gjennomført. På Lutvann skole derimot ser

det ut til at lærerne integrerer denne dimensjonen i sin undervisningsplanlegging av uteskole som et sentralt danningsmessig anliggende. Etter 5 år med uteskole hadde altså lærerne høstet erfaringer som de kunne bruke i sin didaktiske planlegging. Bruk av kropp og sanser og stimulering av elevenes fysiske og motoriske utvikling framstår som en integrert del av det fagdidaktiske dannelsesarbeidet og som en egen innholdskomponent i uteskole som inngår i lærernes undervisningsplanlegging.

Bruk av kropp og sanser i uteskole - et allmenndidaktisk og kognitivt perspektiv

Det er en gjennomgående oppfatning blant lærerne at bruk av kropp og sanser er en integrert del av det didaktiske arbeidet i uteskole. Flere lærere framhevet nettopp dette allmenne dannelsesperspektivet i intervjuene. En av lærerne i "Det tredje klasserom" uttrykte det slik:

Det er en god og fruktbar måte å jobbe på. De tar med seg både innsamlet materiale foruten masse inntrykk og erfaringer tilbake til skolen som de kan arbeide videre med der. Det er dessuten en helhetlig måte å jobbe på [...] Ute konkretiserer de fagene, hevder hun. Elevene får bruke alle sansene i læringsprosessen i møte med virkeligheten. Det er rett og slett en naturlig måte å lære på. Det er med på å øke interessen for arbeidet med skolefagene. Hun mener barna dermed utvikler faglige ferdigheter. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren påpeker altså at fagene er konkret til stede i en ytre virkelighet. Dermed må elevene bruke sansene for å "gripe" den kunnskap som de objekter eller fenomener de forholder seg til ute representerer. Ved å påpeke at de tar med seg både objekter, sanseintrykk og erfaringer tilbake til skolen for videre bearbeiding understreker hun også at de knytter forbindelse mellom disse objekter, elevenes sanseintrykk og skolefagene. Elevene bygger altså opp kunnskaper ved å bruke både kropp og sinn som deler av det hun kaller en helhetlig måte å jobbe på. En av Lutvann-lærerne uttrykte det slik:

Barn lærer ved å være aktive - ved å gjøre. Hun har derfor stor tro på å la elevene få gjøre praktiske ting. Det teoretiske og abstrakte har så stor plass i vår kultur. Barna trenger så mange praktiske erfaringer, derfor er det flott med en utedag. Barna stimuleres på flere måter. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren understreker altså betydningen av praktiske eller sansemotoriske tilnærminger i dannelsesarbeidet som en motvekt mot det teoretiske og abstrakte som hun mener har for stor plass i vår kultur. Løsningen ligger altså ikke i å henvise eller isolere "det praktiske" i skolen til såkalte praktiske fag, mens det teoretiske eller abstrakte skal forbeholdes såkalte teoretiske fag. Synspunktet læreren framfører underbygger oppfatningen om at det praktiske er en viktig allmenn dimensjon i dannelsesarbeidet på linje med det teoretiske. Det kan altså sees som to sider av samme sak i arbeidet med ett og samme emne. Matematikk er altså, i forlengelsen av dette, ikke et fag elever og lærere kun skal arbeide med gjennom abstrakte og teoretiske

tilnærminger alene, men en kan med fordel bruke praktiske tilnærminger i tillegg for å supplere og komplettere dannelsesarbeidet. Teori og praksis hører sammen.

Noen lærere ser den sansemotoriske aktivitet i uteskole i sammenheng med barns kognitive utvikling mer i sin alminnelighet, og argumenterer dermed også for uteskole ut fra et kognitivt motiv – de mener det er en sammenheng mellom barnas motoriske ferdigheter og læring i sin alminnelighet. Følgende synspunkter viser dette.

En lærer mente det er en nær sammenheng mellom den motoriske funksjon, den kognitive funksjon og den sosiale funksjon. 'Dette henger nøye sammen' sa hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

En lærer påpekte at elevene bruker alle sansene i læreprosessen i uteskole. Da lærer de også bedre, mente hun. Hun oppfatter dette som en naturlig måte å lære på. Hun mener elevene husker godt hva de har gjort på utedagene, og at de på en helt bemerkelsesverdig måte klarer å reprodusere opplevelsene - hva de gjorde da de var der og der. Det er helt annerledes med inneundervisningen hvor timene blir mer like, påpeker hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

Flere av lærerne i materialet ser altså på sanse-motorisk aktivitet som en dimensjon ved uteskole som må sees som deler av en større helhet – som en integrert del av det samlede dannelsesarbeidet i skolen. Lærernes oppfatninger underbygger en tenkning som opphever dualismen. Lærerne argumenterer altså for at det er mulig å gi elevene variert sanse-motorisk stimulering samtidig som de arbeider med det skolefaglige innholdet, både kropp og sinn inngår med andre ord i dannelsesarbeidet. Lærerne synes samtidig å mene at dette har en selvstendig dannelsesmessig og kognitiv funksjon for elevene. Dette er imidlertid en subjektiv forestilling fra lærernes side omkring et stort tema som har en uklar empirisk status.

Bruk av kropp og sanser i uteskole – et fysisk-motorisk og helsemessig perspektiv

Under intervjuene snakket mange lærere om betydningen av fysisk aktivitet i sin alminnelighet og at så mange elever er lite aktive i fritiden. Lærerne mener mange elever bruker mye tid på stillesittende aktiviteter og dermed rører for lite på seg. Som nevnt innledningsvis framhevet 31 av lærerne (82 %) i materialet den betydning de mente uteskole hadde i denne sammenheng, og at uteskole derfor var viktig for elevenes fysiske og motoriske utvikling. En lærer uttrykte seg slik:

Han mente at unger ikke er så mye ute nå som før, at de er for mye inne og at det blir for mye TV og data. Dette kommer fram når de oppsummerer helga om mandagene og de hører mange som forteller om TV, data, Playstation og Gameboy. Han mente man nesten kunne lure på om de sitter inne hele tiden. Han hadde derfor klokkertro på uteskole. Særlig her på Lutvann, hvor mange unger ellers ikke ville vært ute, hevdet han. Han mente barna derfor var heldige som har uteskole, og at det er viktig i vårt 'sittesamfunn'. (Kilde: Intervju av lærer.)

Uteskole gis dermed en bredere samfunnsmessig begrunnelse, men på et klart verdimesig grunnlag. Lærerne argumenterer altså for uteskole som en didaktisk tilnærming i

undervisningen for å motvirke det de oppfatter som negative trekk i samfunnsutviklingen, det at så mange barn er for lite fysisk aktive i fritiden. Skolen må derfor ta et større ansvar også på dette området, hevder de, og de tror uteskole kan ha en viktig funksjon. Flere lærere hadde også erfaring med enkeltelever som ligger etter i den motoriske utvikling og som de mener trenger uteskole av den grunn. En lærer understreket dette relativt kategorisk slik:

Læreren omtalte to elever i klassen som er motorisk klossete og trege, at alt går så sakte med dem og at de snubler og detter hele tiden. Forklaringen hans var at de aldri var ute, verken alene eller med foreldrene sine. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen lærer beskrev et enkelttilfelle klart og utvetydig på følgende måte:

Han omtalte en elev i klassen som er ganske overvektig. Han er en puslete, sutrende og godterispisende gutt som gjerne vil slippe unna fysiske utfordringer. Læreren mente han har veldig godt av uteskole fordi det nok ikke var andre som tok seg av hans fysiske behov. Det er også flere andre i klassen som er late, og som trenger uteskole. (Kilde: Intervju av lærer.)

Tilsvarende oppfatninger var også utbredt blant lærerne i "Det tredje klasserom".

Læreren understreket hvor viktig det er å gjøre barna fortrolige med å være ute. Egentlig trives de jo med å være ute, mente han, det er liksom naturlig for dem. Han mente det også er viktig for barn å oppleve elementene i naturen, spesielt i vår tid hvor mange barn er så mye inne og sitter så mye foran fjernsynet, spiller data og blir kjørt av foreldrene til det meste. Barna opplever naturelementene gjennom skog, jord, vann og skiftende vær, hevdet han, og utemiljøet rundt skolen gir store muligheter til å erfare dette på en variert måte. Han mente elevene har stor glede av å være ute, også de som strever litt motorisk. Han mente det er viktig for deres utvikling at de får utfolde seg fysisk på varierte måter. (Kilde: Intervju av lærer.)

Et par av Lutvann-lærerne var noe spørrende til om uteskole kunne ha noen virkninger på barnas fysiske og motoriske utvikling. En lærer syntes barna var i dårligere form enn hun hadde trodd de ville være etter år med uteskole:

Hun syntes mange egentlig var veldig dårlig trent, og viste til en sykkeltur de hadde hatt i høst, hvor hun syntes det hadde vært mye pusting og pesing. Hun trodde elevene ikke var noe sprekere enn andre barn. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det er likevel bred enighet blant lærerne om at uteskole har en viktig funksjon for elevenes fysiske og motoriske utvikling. Spesielt Lutvann-lærerne pekte på dette, og framhevet særlig betydningen for den store andelen to-språklige elever. Lærerne hevdet at de etter hvert hadde fått god innsikt i disse elevenes hjemmesituasjon og levemåte, at de var mindre ute i fritiden enn norske barn og at de heller ikke var så fysisk aktive. De beveger seg lite i natur, mente mange av lærerne. Lærerne mener uteskole derfor er svært verdifullt for disse elevene.

En lærer sa at noen av de to-språklige elevene nesten ikke kunne gå i terrenget i 1. klasse. De snublet og falt hele tiden. Men disse har utviklet seg raskt motorisk, hevdet han. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen lærer mente det hadde skjedd mye med elevene i et treårsperspektiv:

Han hevdet at da de begynte i 1. klasse var mange av barna i dårlig form. Nå i 4. klasse var det kjempeaktivitet. Barna har nytte av uteskole på flere måter, mente han, og de har utviklet seg mye motorisk. (Kilde: Intervju av lærer.)

Jeg fikk også høre mange enkelthistorier om elever hvor lærerne mente de kunne se en positiv utvikling i elevenes fysiske og motoriske utvikling og som hadde bedret sine ferdigheter i å bevege seg i terrenget. De individuelle eksemplene var mange og enkelte lærere var svært klare i sin oppfatning om hvilken betydning uteskole hadde for enkeltelever.

En lærer fortalte at han opplevde motstand fra noen elever i begynnelsen i 1. klasse. Fire, fem elever var svært utrente og lite vant til å bruke kroppen. Det var også mye fravær på utedagen i 1. klasse. Mye lek og fysisk aktivitet gjennom mer enn to år med uteskole har imidlertid gjort at elevene har fått brukt kroppen mye. Nå opplever han at alt går mye lettere. Elevenes koordinasjon og bevegelse er sterkt forbedret. Han ser det særlig når de klatrer og går i bakker, både oppover og nedover. Han mente det hadde skjedd mye med barna, også med de som var minst trent i begynnelsen. Ungene liker å være ute nå, hevdet han. (Kilde: Intervju av lærer.)

Hovedbildet lærerne tegner av uteskole er altså at det er en arbeidsmåte de mener har stor betydning for alle elevenes fysiske og motoriske utvikling, og de tillegger dermed uteskole også et viktig helsemessig motiv. Lærerne mener altså at uteskole har en viktig rolle i arbeidet med å stimulere elevenes fysiske og motoriske utvikling fordi elevene får så mye variert sansemotorisk stimulering i uteskole. Alle kasus-studiene peker i samme retning.

Denne form for subjektiv estimering gir imidlertid ingen holdepunkter i seg selv for å si noe om sammenhengen mellom uteskole slik det framstår i materialet og elevenes fysiske og motoriske ferdigheter. En ting er at lærerne hevder at det er en positiv sammenheng. Om det faktisk er slik må avdekkes gjennom annen forskning.

8.1.2 Aktivitetsformer

Uteskole synes altså å ha en iboende eller immanent fysisk-motorisk dimensjon som kan belyses ut fra fagdidaktiske, allmenndidaktiske og helsemessige perspektiver. I arbeidet i fokusgruppene ble dette temaet utdypet av lutvann-lærerne. De beskrev da hva de gjorde for å stimulere elevenes fysiske og motoriske ferdigheter i uteskole i ulike aktiviteter. Det er en sentral del av lærernes didaktiske tenkning at uteskole gir elevene variert sanse-motoriske stimulering, og det slår ut på ulike måter i ulike fag. Men noen aktivitetsformer ser likevel ut til å være viktigere enn andre i lærernes didaktiske overveielser. Lærerne bruker et stort repertoar av aktiviteter for å stimulere barna fysisk og motorisk når de planlegger og gjennomfører uteskole. Lutvann-lærerne framhever følgende hovedtilnærminger:

- De legger opp til læringsaktiviteter som gir elevene muligheter til å bevege seg i ulike typer fysisk miljø med ulendt terreng. Ofte legger de opp til å bevege seg utenfor veier og opptrukne stier på vei til og fra leirplassen. Lærerne har funnet flere ”snarveier” til leirplassene i skogen som går i mer ulendt terreng og som stiller større fysiske krav til elevene enn ”hovedveien”. Snarveiene er i virkeligheten omveier, men oppfattes av mange elever som populære ruter som mange ønsker å gå, etter nærmere avtale med lærer.
 - De går som regel til læringsarenaen, noen ganger må de ta buss eller T-bane som deletapper. Andre ganger sykler de. Om vinteren går de mye på ski.
 - Mange faglige aktiviteter legger opp til at barna skal lete etter og finne ulike objekter, særlig i naturmiljø. De må dermed bevege seg rundt i et gitt område og lete, se, observere, plukke etc., og sortere eller klassifisere objektene som i neste omgang skal anvendes manuelt i ulike praktisk rettede faglige aktiviteter, som for eksempel:
 - kongler, pinner og småsteiner i arbeidet med tall, mengder eller de fire regningsarter i matematikk
 - planter, insekter, smådyr etc. som igjen krever bruk av diverse feltutstyr (pinsett, lupe, insektsuger etc.) for undersøkelse, sortering og dissekering i naturfag
 - bær, sopp, urter som skal bearbeides og eventuelt inngå i et måltid i heimkunnskap
 - naturobjekter som skal begrepsfestes og beskrives i norsk eller engelsk
 - kulturobjekter, fenomener og artefakter som skal undersøkes og beskrives i samfunnsfag
 - naturobjekter som skal brukes i ulike kunstneriske eller musikalske aktiviteter i kunst- og håndverk og musikk eller dramaleik i norsk eller KRL
 - Elevene gjennomfører ulike kasteøvelser med kongler eller andre naturmaterialer, som ledd i faglige aktiviteter (kroppsoving eller matematikk) eller som ledd i mer lekbetonte aktiviteter.
 - Elevene gjennomfører ulike typer praktisk og manuelt arbeid i fagdidaktisk arbeid, i lek eller i byggeaktiviteter, blant annet som ledd i nyetablering eller vedlikehold av leirplassene. De bruker redskaper som sag, øks, kniv og tau. De er fysisk aktive når de sager, hogger, spikker bærer, løfter, knytter knuter og snekrer som ledd i bygging av lavvoer, gapahuker, bord, benker, broer, fuglekasser, lekeapparater eller andre objekter.
 - Vinteraktiviteter har en viktig plass i uteskole. De går mange turer på ski og driver med skileik. De går også på skøyter, aker, leker i snø og bygger snøhuler, skulpturer og isslott.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lutvann-lærerne hevder dessuten at de bruker lek bevisst som en didaktisk strategi for å stimulere barna til fysisk og motorisk aktivitet.

I lek bruker elevene hele kroppen og de gjennomfører mange naturlige bevegelser:

- Elevene løper mye i mange typer lek.
- De hopper over bekker, stokker, groper, fra stein til stein og hopper ned fra trær de klatrer i.
- De klatrer i trær og i fjellskråninger, noen ganger med sikringsutstyr.
- De balanserer langs stokker og trær som ligger på bakken eller langs tau som er montert på leirplassen.
- De henger etter armene i grener og i tauene på leirplassen, eller de henger etter bena.
- De krabber og kryper langs bakken og de ruller bortover plener og ned bakker.
- De løfter og bærer stokker og steiner.
- De kaster snøballer og kongler etter hverandre eller på blink som ledd i fri lek eller spill, og de kaster stein for å måle hvor langt de kaster eller for å lage fiskesprett i vannet.

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervjuer.)

Noen ganger setter lærerne i gang styrt lek for å motivere barna til aktivitet. Den frie leken oppfatter de derimot som selvmotiverende. Da kommer barna i gang av seg selv uten at lærerne behøver å lede eller organisere dem. Flere lærere legger inn fri lek i terrenget som et

fast innslag i uteskole med tanke på den fysiske og motoriske stimulering dette gir barna. Enkelte mener det er viktig å variere stedene for fri lek.

Bredden i fysisk aktivitet og sanse-motorisk stimulering i uteskole synes altså å være stor og er en side ved uteskole. Lutvann-lærerne mener har fagdidaktisk, allmenndidaktisk og helsemessig relevans. De har samtidig nyanserte oppfatninger av hva dette innebærer og hvilken betydning de mener disse aktivitetene kan ha for elevenes motoriske utvikling. De framhever særlig grov- og finmotoriske ferdigheter, balanse, koordinasjon, utholdenhet og styrke som ferdigheter de mener utvikles gjennom den type aktiviteter som er beskrevet ovenfor. Materialet viser altså at fysisk og motorisk aktivitet er en integrert del av det didaktiske arbeidet i uteskole som lærerne har ”i bakhodet” når de planlegger, gjennomfører og evaluerer uteskole. Undersøkelsen dokumenterer dermed hvordan dette kan relateres til skolens faglige innhold. Hvilke virkninger denne integrerte tilnærming har for elevenes læringsutbytte og fysiske og motoriske utvikling sier imidlertid undersøkelsen ingenting om. Det må avdekkes gjennom annen forskning.

8.1.3 Lærernes rolle

Flere lærere framhever at det er viktig å velge læringsarena med omhu, slik at elevene får best mulig rammebetingelser for aktiviteten. Dette gjelder til alle årstider. Lærerne mener deres oppgave er å legge forholdene til rette for aktiviteten. De må også være med selv og delta i aktiviteten så langt det er nødvendig for å motivere, stimulere og veilede elevene. Dette må gjøres uten at de dominerer eller overtar aktiviteten for elevene. Lærerne framhever betydningen av instruksjon for flere av de aktivitetene som er omtalt ovenfor slik at elevene kan bli vist hvordan aktiviteten kan eller skal gjennomføres. Skigåing, kanopadling, rappelling, spikking, saging, bæring av tunge bærer osv. er eksempler på aktiviteter hvor veiledning og instruksjon kan være viktig. Samtidig legger lærerne vekt på elevenes frihet til å finne sin egen måte å gjøre aktiviteter på så lenge det oppfattes som forsvarlig og trygt. Lærerne framhever betydningen av å snakke om det de har gjort for å få elevene til å sette ord på tanker og følelser som aktiviteten og samarbeidet med de andre barna har skapt. Lærerne mener dermed aktivitetene i uteskole og de påfølgende refleksjoner kan bidra til å styrke elevenes kroppsbevissthet.

8.1.4 Forskning

Det er i de senere år registrert en sterk økning i fedme blant norske barn og unge. Dette forklares hovedsakelig med økende grad av fysisk inaktivitet, det vil si mangel på fysisk

aktivitet blant barn og unge i hverdagen (Mjaavatn og Gundersen 2005:9). Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet anbefaler primærforebygging, det vil si at en bør forebygge overvekt og fedme blant barn og unge ved å tilrettelegge i samfunnet, blant annet på skolen, slik at det blir enklere å være fysisk aktive i hverdagen⁵⁹. Forskningen på dette området viser samtidig at barns fysiske aktivitetsnivå i svært høy grad bestemmes av familiens livsstil, og tiltak i skolen kan derfor sannsynligvis i beste fall fungere kompensatorisk (Mjaavatn og Gundersen 2005:85). Det synes likevel å være bred enighet om at skolen bør legge forholdene til rette for at elevene kan drive allsidig fysisk aktivitet i skoletiden, samtidig som det er viktig å etablere et samarbeid mellom skole og hjemmet på dette området. Bahr understreker imidlertid at det ikke er tilstrekkelig å fokusere på timetallet i kroppsøvingsfaget: ”Forholdene må også legges til rette for mer uteaktivitet og fysisk aktivitet i andre fag, blant annet gjennom en satsing på skolens uterom”, hevder han (Bahr 2001:121).

Spørsmålet en må stille seg er hvilken funksjon uteskole kan ha i dette bildet. Jørgensen (1999) har i sin studie av uteskole ved Tokke skole vist at fysisk og motorisk utfoldelse er en karakteristisk kvalitet som kjennetegner uteskole som arbeidsform. Den mest omfattende studien på dette området de senere år i Norden er imidlertid gjennomført av Mygind (2005b) som har undersøkt sammenhengen mellom uteskole og fysisk aktivitet. I det såkalte ”Rødkildeprosjektet” i København kartla han det fysiske aktivitetsnivået på en elevgruppe (”Naturklassen”) som tilbrakte en skoledag i uken, eller 20 % av undervisningen, utendørs i et skogsområde utenfor København. Lærerne og forskergruppen som fulgte elevgruppen kalte undervisningen for ”udeskole” og elevene gjennomførte skolefaglige aktiviteter som har mye til felles med det som er beskrevet i denne undersøkelsen. Barnas aktivitetsnivå ble blant annet sammenlignet med aktivitetsnivået på vanlige skoledager.⁶⁰ Mygind (2005b:101) fant at barna på en vanlig uteskoledag hadde dobbelt så høyt fysisk aktivitetsnivå som på en vanlig skoledag, og det samme aktivitetsnivået som på en vanlig skoledag med en dobbelttime i kroppsøving (s.103). Uteskole en dag i uka antas dermed å kunne ha helsemessige effekter som tilsvarer effekten av to kroppsøvingstimer i uka. Undersøkelsen viste imidlertid at høy vedvarende intensitet stort sett ikke forekom i uteskole,

⁵⁹ Rapport fra Statens Råd for Ernæring og Fysisk Aktivitet (Rapport nr. 1/2000:6).

⁶⁰ Forskerne brukte blant annet et CSA 7164 monitorer (Computer Science and Application, Inc), et aksellerometer som er designet til å måle vertikal bevegelse hos en person, og det gir signaler som er proporsjonale med kraftutfoldelsen (Mygind 2005:93). Hvert barn hadde CSA-monitoren montert med et belte rundt magen, og det ble gjennomført en serie målinger hvert år i treårsperioden 2000-2002 både sommer og vinter. Monitoren ansees som et godt redskap til måling av energiforbruk hos barn og unge (s. 94).

noe som heller ikke var tilsiktet, slik som i kroppsøvingstimene. Mygind (2005b:104) mener bevegelsesmønsteret i den type undervisningsmiljø som ble benyttet i studien derfor "... primært har en koordinasjonsmessig eller motorisk effekt [som] fremmes av det ujevne terreng i skogen" (oversatt av ANJ). Dette oppnås altså samtidig som elevene har arbeidet med faglige aktiviteter innenfor fag som dansk, matematikk, historie etc. Resultatene har klar relevans for mitt materiale fordi uteskole i "Rødkildeprosjektet" hadde samme omfang og skjedde innenfor tilsvarende rammer som i mine kasus-studier.⁶¹ Mjaavatn (2006) hevder at uteskole også har en indirekte effekt på barns aktivitetsnivå ved at barn som har uteskole er mer aktive i skolens friminutter enn andre barn (Mjaavatn 2006:10). Han hevder at barn som har uteskole sosialiseres inn i en utekultur og derfor trives med å være mer ute enn andre barn.

Forskning tyder på at tiltak i barnehage kan ha betydning med tanke på å utvikle barns motoriske kompetanse (Fjørtoft 2001). Myginds (2005b) forskning indikerer at man også kan få tilsvarende effekter av undervisning i skolen når fysisk aktivitet og faglighet integreres som i uteskole. Ericsson (2003) påviser i sin doktoravhandling en mulig sammenheng mellom motorisk kompetanse, matematikk og språk, og at barns prestasjoner i matematikk og svensk bedres gjennom motorisk trening. Det foreligger imidlertid neppe noen enkel årsak-virkning-forhold her. En mulig forklaring kan være at en slik bedring skyldes at motorisk trening oppøver konsentrasjonsevnen hos elevene og styrker deres selvoppfatning, og at det er dette som i neste omgang fører til bedre skoleprestasjoner (Mjaavatn og Gundersen 2005:48).

Disse resultatene er interessante og underbygger betydningen av mer forskning på dette området for å kartlegge eventuelle sammenhenger mellom fysisk aktivitet, motorisk kompetanse og skoleprestasjoner. Mitt empiriske materiale peker på mulige veier å gå i det didaktiske arbeidet for å få til en kobling mellom faglige aktiviteter og fysisk-motorisk aktivitet i skolens dannelsesarbeid.

8.2 ROBUSTHET, STYRKE OG UTHOLDENHET

8.2.1 Om å streve, slite og fryse – for å bli utholdende og robuste

Det er en gjennomgående erfaring blant lærerne i materialet at uteskole gir elevene trening i å tåle regn og kulde og å takle fysiske utfordringer. 42 % (16) av lærerne peker på dette.

⁶¹ Denne oppfatningen av undersøkelsens overførbarhet er basert på den innsikt jeg har fått i prosjektet gjennom samarbeid med forskergruppen hvor det er utvekslet tanker og idéer (Mygind 2005:15), blant annet gjennom to seminarer i hhv. Oslo og København og som observatør på en uteskoledag med Naturklassen.

Lærernes erfaringer kan tyde på at elevene etter flere år med uteskole blir tøffere, sterkere, mer robuste og mer utholdende.

En lærer hevdet at de trener ungene på hvordan de skal forholde seg til det å fryse. De har nå lært at de må være i aktivitet og bevege seg når de blir kalde, hevdet han. Dermed tåler de å fryse litt. Han mente dette er en nyttig og viktig kompetanse. Barna blir hardføre og robuste av å være mye ute. De blir flinke til å leke og aktivisere seg selv. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen lærer erkjente at kulde og vann er tøffe elementer å bli fortrolig med. De må lide litt, hevdet han, og han sa at noen elever gråter av smerte i kulda fordi de er dårlig kledd. På dette punktet måtte de jobbe mye med foreldrene. Han innså at dette var vanskelig og tøff erfaringslæring. (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerne innser samtidig at robusthet utvikles over tid. De synes derfor å tåle klaging og sutring underveis. Gir de etter for enkeltelevers klaging fratras elevene utviklingsmuligheter, ble det hevdet. Følgende utsagn fra en lærer illustrerer dette dilemmaet:

Hun hevdet at de svakeste elevene i klassen, de som tåler minst, syntes det var langt å gå til leirområdet vårt. Hun hadde trodd at de etter 4 år med uteskole ville tåle ubehag bedre enn de gjør. Likevel tror hun de blir sterkere, mer robuste og at de utvikler seg motorisk. (Kilde: Intervju av lærer.)

Når det gjelder de mange to-språklige elevene på Lutvann skole understreker flere av lærerne hvor viktig uteskole er for dem med tanke på å lære seg å leve med det norske klimaet. Til tider er dette en stor utfordring både for lærere og elever.

En lærer påpekte at de tospråklige barna ikke er vant til klimaet vårt. Hun mente at alle elevene i klassen leker, bortsett fra 2-3 av de tospråklige jentene. Det er et stort problem, hevdet hun, fordi de holder sammen og trekker hverandre ned i passivitet. De kan bli stående stille og fryse. Hun understreket at hun ønsket å kunne stimulere dem, men det er vanskelig fordi det er så mange ute. (Kilde: Intervju av lærer.)

Her nevnes jentene spesielt. Det er altså et spørsmål om uteskole er en større fysisk utfordring for de tospråklige jentene enn for guttene fordi de blir utfordret til aktivitetsformer de ikke har med seg fra egen familie og kultur.

Lærerne bruker egne erfaringer og egne verdier som grunnlag for sine oppfatninger. De mener barn trenger å bli aktivisert og utfordret på den fysiske plan i et moderne samfunn hvor de hevder barn er for lite i fysisk aktivitet. De erfarer at uteskole gir barn denne type utfordringer. Ergo er uteskole bra! Det empiriske grunnlaget for å si noe om hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha på dette området er imidlertid høyst usikker. På et verdibasert grunnlag kan dette likevel fungere som en legitimering av uteskole, basert på de erfaringer lærerne i dette materialet har gjort.

8.2.2 Opplevelse av kontraster i livet

Erfaringene fra Søbakken-studien var at uteskole gir elevene erfaringer med mange kontraster i livet (Jordet 1998:164). Dette blir bekreftet i møte med Lutvann-lærerne. Hovedinntrykket er at elevene gjennom uteskole får erfare hva det vil si å bli fysisk sliten etter å ha vært i fysisk aktivitet i noen timer – etter å ha gått langt til fots eller på ski, etter å ha drevet med praktiske og manuelle aktiviteter, kroppsarbeid og vært aktive i lek. Elevene får oppleve hvor godt det er å hvile etter fysiske anstrengelser. Fysisk aktivitet skjerpet appetitten, og elevene får dermed erfare hva det vil si å bli sulten. De får da erfare hvor godt det smaker med mat. De erfarer hva det vil si å bli tørst etter fysiske anstrengelser, og hvor viktig det er å ha med seg drikke. Uteskole gir dessuten erfaringer med all slags vær. De får erfare hva det vil si å fryse i møte med naturelementene regn, kulde og vind. De første kjølige høstdagene med doggvått gress gir våte sko og kalde tær, og skiturer i 10 - 15 minusgrader gir en type kuldeerfaring mange barn ikke er vant med. Barna lærer også å kle seg etter været. De får erfare hvor godt det er å komme inn og varme seg etter en kald utedag, eller hente varme fra et bål i skogen. De erfarer også hva det vil si å falle og slå seg, en naturlig del av all form for fysisk utfoldelse utendørs. En av lærerne understreket som vi så ovenfor at uteskole innebærer en form for erfaringslæring som til tider vil være tøff for elevene. Flere av lærerne påpeker imidlertid at mange barn på denne måten høster erfaringer som de ikke får med seg hjemmefra. Dette gjør at uteskole har relevans og aktualitet i et videre dannelsingsperspektiv i et moderne samfunn, ifølge lærerne.

8.2.3 Tvetydighet og ambivalens

Uteskole utfordrer altså elevene kroppslig på mange plan. Uteskole konfronterer elevene med det vi kan kalle en ”dørstokkmil”. Dette kommer til uttrykk ved at elevene noen ganger vegrer seg for det fysiske ubehaget det er å forlate et varmt klasserom og gå ut når det er kaldt og surt ute. Lærerne hevder at dette kommer til uttrykk gjennom klaging og sutring fra enkeltelever før de går ut. Men samtidig erfarer lærerne at det som regel skjer en rask forandring straks elevene er kommet ut. Da snur stemningen og elevene fanges av aktivitetene. Flere lærere opplever dette fenomenet:

En lærer i 6. klasse hevdet at de måtte motivere elevene for å gå ut. Da kunne de spørre om de måtte ut. Men hun opplevde at når de først var kommet ut fungerte det veldig bra. Da ville de ikke hjem igjen! (Kilde: Intervju av lærer.)

Tilsvarende erfaringer er beskrevet i Søbakken-studien. Som deltakende observatør kunne jeg merke hva jeg tolket som motvilje eller vegring fra enkeltelever mot å gå ut enkelte dager, samtidig som jeg også kunne gjenkjenne den samme motstand i meg selv som deltaker:

I forhold til elevene var det først og fremst kampen mot makeligheten som kom til uttrykk på forskjellige måter hos noen av elevene. Spesielt når været krevde noe. De dagene det var regnvær, sure høstdager eller kaldt om vinteren, var det en overgang å forlate klasserommets lune varme. Læreren slapp heller ikke unna denne 'kampen'. Dette kunne gi seg til kjenne som en litt uklar opplevelse av motstand mot å ville gå ut. Denne følelsen måtte stadig bearbeides i læreren selv og i enkelte elever. Som observatør kunne jeg også gjenkjenne denne følelsen. Det var tydelig på enkelte elever at de noen ganger opplevde det som tungt å komme i gang. Er ikke dette likevel en allmenn erfaring som de fleste av oss kjenner igjen? Det koster av og til noe å komme seg ut på tur. Når elevene imidlertid først var kommet ut, skjedde forvandlingen raskt. Det tok ikke mange minuttene før vær eller kulde var glemt og utelivets positive sider ble dominerende. Frisk luft, fysisk aktivitet og sosialt samvær skapte raskt en positiv atmosfære og stort engasjement som ofte preget resten av skoledagen. (Kilde: Jordet 1998:166f.)

Elevene må altså overvinne indre motstand og gjøre ting som i øyeblikket kan oppleves som ubekvemt, tungt og slitsomt. Ute møter de også nye utfordringer som må takles. Elevene må nemlig også forsere enkelte "motbakker" underveis i løpet av en dag ute som følge av fysiske anstrengelser som noen ganger kunne bli tøffe. Tre elevtekster fra tre 3. klasselever illustrerer hvordan uteskole har en fysisk og motorisk dimensjon som barna bearbeidet etterpå.

I dag var vi på Øya i Glomma og jeg og Tine og Marthe jik samen og vi ble veldig slitne og vi var kokvarme og på Øya så vi etter dyrespør og dyr og vi fant avspiste kongler.

Det var en gang en klasse som skulle ut på ski. Di gikk og gikk til de slita seg ut. De ble svette og varme, og slitne og tørste. De grilla pølser på et bål. Nam nam, det var godt. Og snipp snapp snute så var eventyret ute.

Vi gikk på ski til Øya. Når vi kom dit lekte vi litt, så spiste vi. Jeg og Marit spiste under et grantre. Det var moro men slitsomt.

(Kilde: Elevtekst, Jordet 1998)

Barna formidler her en tvetydighet ved uteskole – det krevende og slitsomme ved aktivitetene på den ene siden og de positive opplevelsene på den andre siden. Som observatør opplevde jeg denne tvetydigheten særlig hos enkelte barn som sukket og stønnet over at de var slitne,

for så i neste øyeblikk å være i full fart igjen sammen med medelever. I elevtekstene gjenfinder vi det samme gjennom utsagn som ”det var moro, men slitsomt”.

Uteskole utfordrer imidlertid også lærerne. De må være trygge på hva de gjør og være nærværende overfor elevene. Det er ikke all klaging de skal låne øret til, men de må også kunne tolke elevenes signaler og vite når grensene nås, og når de må hjelpe, støtte eller gripe inn på annen måte. To læreres ulike opplevelser av en vinterdag med aktiviteter på et islagt Lutvann, illustrerer hvor ulikt lærerne har opplevd dagens hendelser:

Det var veldig mye vann på isen. Veldig mange fikk prøvd skøyter for første gang. Vi lagde bål, stekte fiskepudding, boret hull i isen og pilket. Fikk ikke fisk [...] Det ble veldig mange våte unger (og fare for å fryse). De fleste ungene var veldig motiverte og syntes det var utrolig spennende på isen. [...] mange fikk aha-opplevelser på hvordan man holder seg varm og varmer seg opp. Det gjorde godt for mange å stå rundt bålet og spise stekt fiskepudding. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Lærer Y var syk og jeg hadde derfor altfor stor skøytegruppe. Alle maste på meg hele dagen for å få hjelp. Jeg hadde en grusom dag, såre, kalde fingertupper og [jeg] så bare skøyter, støvler og føtter hele dagen. Det var ingen til å hjelpe ungene med å stå på skøyter, da jeg brukte all tid på å få på skøyter, vri sokker og lignende [...] Det var veldig mye overvann på isen og ungene falt og lå og svømte oppi vannet og kom seg nesten ikke opp. Mange våte, kalde og gråtende barn, som måtte låne tøy av meg, måtte ta av meg et par ullsokker og låne bort + ullgenser og votter. Noen fikk varmen igjen ved bålet. Etter maten tok jeg med meg de som frøs – 26 stk [...] og gikk tilbake. De som ikke hadde fått prøvd skøyter ble igjen og prøvde. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Begge lærerne beskriver altså den samme dagen med de samme elevene - en ”mildværsdag” i januar med mye fysisk aktivitet (skøytegang og pilking), mye vann på isen og med mange våte og kalde unger. Tekstene illustrerer likevel hvor ulikt lærerne har opplevd det som skjedde. Den første teksten gir en nøktern beskrivelse av dagen, hvor læreren reflekterer over de erfaringer hun mener elevene har høstet av å være ute en dag som dette. Læreren synes å ha en positiv grunnholdning til det som har skjedd. Den andre læreren ser helt annerledes på dagen. Hun har hatt ”en grusom dag” og redegjør mer i detalj for alt ubehag hun selv har følt på kroppen og hennes opplevelse av elevene og hvordan de har hatt det med tildels dramatiske beskrivelser av ”gråtende barn” og unger som ”lå og svømte oppi vannet”. Her var det mye ubehag og tårer og vanskelig å finne refleksjoner i retning av erfaringslæring.

Det er stor enighet blant lærerne om at det er viktig både for lærere og elever å like å være ute, om uteskole skal fungere, særlig dersom uteskole innebærer mye aktivitet i naturen, slik det er i dette materialet. En bør kunne beherske naturelementene. Det er samtidig et viktig grunnlag for at de faglige læringsaktivitetene skal kunne fungere.

En lærer sa at det er viktig at læreren er glad i naturen og liker å være ute. Begeistringen vil da smitte over på elevene, mente han. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen lærer framhevet at læreren også må tåle regn og kulde. En må kunne tåle naturelementene. (Kilde: Intervju av lærer.)

Utsagnene sammenfatter langt på vei Lutvann-lærernes holdninger. Flere lærere framhevet imidlertid at dette kan læres, og at man ikke må være ”friluftsmenneske” for å drive med uteskole, selv om flere lærere plasserte seg selv i den kategorien.

Uteskole rommer altså en ambivalens hos både elever og lærere. Alt er ikke like greit og behagelig hele tiden. Det faktum at uteskole gir elever og lærere så mange kroppslige utfordringer utendørs til alle årstider gjør at uteskole tilfører skolens dannelsesarbeid andre dimensjoner enn de man forholder seg til i mer tradisjonell klasseromsundervisning. Dette kan være både positivt og negativt, og vil sannsynligvis avhenge av den enkelte lærers evne til å håndtere den type utfordringer som vi her har omtalt. En rigid og autoritær tilnærming vil kunne påføre mange elever negative erfaringer, mens lærere med en mer fleksibel, pragmatisk og dialogpreget tilnærming vil derimot kunne få elevene med seg på en helt annen måte og kunne legge grunnlaget for mange verdifulle erfaringer. Dette er langt på vei verdibaserte spørsmål som vanskelig kan besvares på empirisk grunnlag.

8.3 PRAKTISKE OG HÅNDVERKSMESSIGE FERDIGHETER

8.3.1 Elevene lærer mer enn fag

Oversikten over det fagdidaktiske arbeidet i kapittel 7 viser at mange aktiviteter i uteskole innebærer praktiske, manuelle eller håndverksmessige operasjoner. Dette er den tredje dimensjonen i dannelsesarbeidet i uteskole som har sammenheng med bruk av kropp og sanser. 10 av Lutvann-lærerne (12 i det samlede materialet) framhevet dette spesielt i intervjuene og de mente også elevenes praktiske ferdigheter blir utviklet som følge av uteskole. I arbeidet i fokusgruppene ble dette tema ytterligere utdypet. Lærerne beskrev da hvordan de stimulerte utviklingen av elevenes praktiske og håndverksmessige ferdigheter i uteskole gjennom ulike aktiviteter. Dette har klar sammenheng med de praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, musikk, heimkunnskap og kroppøving som alle skal ivareta disse perspektiver i opplæringen. De praktiske og manuelle elementene framstår imidlertid som en så integrert del av uteskole at de også har allmenndidaktisk relevans som peker ut over disse fagene. De framstår som instrumentelle ferdigheter som brukes i ulike faglige sammenhenger.

Aktivitetene foregår i hovedsak på leirplassene som er bygget opp i flere av skolens nærmiljø. På Lutvann skole er det fire leirplasser og hver klasse disponerer et leirområde den dagen de er ute som en del av skolens romdisponeringsplan. Noe aktiviteter er knyttet til

praktisk arbeid i forbindelse med etablering og vedlikehold av leirområdet. I tillegg ordner elevene med varme og mat. En rekke andre aktiviteter av faglig og praktisk karakter foregår også i tilknytning til leirområdet. Lærerne er enige om at elevene gjennom dette arbeidet lærer mange praktiske ferdigheter de kanskje ellers aldri ville lært. Leirplassene med tilhørende fasiliteter synes å være viktige rammebetingelser for uteskole slik det praktiseres på Lutvann skole, og bidrar til å legge forholdene til rette for å kunne være mye ute.

Enkelte lærere fortalte at de har oppdaget hva elevene har lært på det praktiske området når de får nye elever i klassen. Ved å sammenligne egne elever som har praktisert uteskole i flere år med nye elever som ikke har erfaring med uteskole før ser de hva elevene har ervervet seg av praktiske og manuelle ferdigheter. Flere lærere har gjort seg interessante refleksjoner over den rolle uteskole kan ha i så måte:

En lærer fortalte at de hadde fått noen nye elever i klassen som ikke ante hva de skulle gjøre ute. De andre elevene som var vant med uteskole kunne sage, hugge ved, tenne bål, leke og utfolde seg fysisk på mange plan, noe de nye ikke kunne så godt. De nye elevene var også dårlig kledd, brukte ikke lue, stilte med bag i stedet for tusekk på turene osv. Da skjønnte han hva deres elever som var vant med uteskole hadde lært. Samtidig syntes han de nye lærte fort. (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerne har selv gitt temaet praktiske og håndverksmessige ferdigheter et innhold. De har fritt reflektert over hvordan slike ferdigheter blir stimulert i uteskole med utgangspunkt i de erfaringer de selv har gjort med uteskole. Flere elementer blir omtalt.

8.3.2 Bruk av kniv, øks, sag og tau

Bruk av kniv, øks, sag og tau er en viktig del av det praktiske utstyret Lutvann-elevene lærer å bruke i uteskole. Utstyret kommer særlig i bruk de dagene de bruker en av leirplassene som læringsarena.

- Kniv brukes hele tiden til mange forskjellig typer spikkeoppgaver og til mange praktiske gjøremål. Alle elevene har egen kniv som de bærer i slire i uteskole eller har i sekken.
- Øks og sag brukes som ledd i ulike bygge- og konstruksjonsarbeider (lavvo, gapahuk etc.) og til vedsanking og kløyving av ved.
- Tau brukes i mange sammenhenger, til byggverk og konstruksjoner og i forbindelse med leke- og aktivitetsløyper. Elevene lærer å knyte forskjellig knuter som firkantsurring, åttetalls-surring, dobbelt halvstikk og tømmerstikk som brukes i ulike sammenhenger.

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervjuer.)

Det foregår en bevisst opplæring i bruk av dette utstyret slik at elevene lærer å bruke det på en kyndig og trygg måte. Det har skjedd svært lite uhell under bruk av utstyret, og ingen elever har blitt alvorlig skadet gjennom årene med uteskole på Lutvann, hevder lærerne. Flere foreldre har i utgangspunktet vært noe skeptiske til bruk av slikt utstyr for de minste barna,

men ved å informere om opplegget og gjeldende regler opplever lærerne at foreldrene aksepterer det. Elevene lærer seg blant annet å bruke kniv til mange forskjellig formål.

En av lærerne fortalte at elevene har brukt kniv siden 2. klasse, og at det har vist seg å fungere bra. De har klare knivregler, og om de brytes får det konsekvenser. Noen foreldre har vært skeptiske. Læreren mente det var viktig med informasjon, og hun opplever at foreldrene godtar deres argumenter for å bruke dette utstyret. (Kilde: Intervju av lærer.)

Spikking er derfor en vanlig aktivitet i uteskole, dels lærerstyrt og dels en aktivitet elevene gjør spontant. Flere lærere legger vekt på å lære elevene knivregler fra 1. klasse slik at de kan omgås kniven med respekt. En lærer understreket elevengasjementet i denne sammenheng:

Å få lov til å spikke med kniv er helt topp for elevene, hevdet hun, en aktivitet hun mente elevene stortrives med. Hun tror de opplever det som et privilegium. Men hun understreket at de er nøye med at knivreglene skal følges. (Kilde: Intervju av lærer.)

På Lutvann skole har de blant annet egen spikke- og knivdag hvor bruk av kniv, teknikk og regler er i fokus. Spikkeaktivitetene knyttes til ulike fag. Flere lærere anser samtidig det å håndtere kniv, sag, øks og å lage ulike knuter som fysisk-motoriske aktiviteter som krever øvelse. Dette omtales flere steder i lærerloggen, blant annet slik:

Mange var uøvd i å bruke kniven, det ble en del småkutt og mye plaster. Vi må spikke mer og bli kjent med kniven og knivreglene. Alle bør ha med plaster i sekken [...] Vi har spikket mye, og det gir tydelige resultater [...] Vi må sikre at alle får utviklet sine motoriske ferdigheter på spikking – fortsette med å spikke [...] Barna var ivrige med spikkingen. Dessverre ødela dårlige kniver noe av spikkegleden. Vi håper at mange får kniver til jul. Noen trenger mer trening på det rent motorisk. Vi spikker mer etter jul. (Kilde: Lognotat fra lærer.)

Denne type håndverksmessige aktiviteter i uteskole er altså et innhold i undervisningen som krever motoriske ferdigheter, og lærerne gjennomfører derfor ulike aktiviteter som skal gi elevene muligheter til å utvikle sine ferdigheter på området.

8.3.3 Bygging og konstruksjon

På alle leirområdene har elever og lærere bygd gapahuker og lavvoer hvor de søker ly når været tilsier det. Elevene har også bygd og konstruert innretninger som benker og bord, apparater for lek og fysisk utfoldelse. I en årsplan finner vi følgende eksempel:

Aktiviteter: ... Det ble tre grupper; bygging av bord, ved til vinteren og sopp [...] Arbeidstegninger på bord [...] Merknader: Det var igjen en strålende høstdag. Vi ble ikke ferdig med bord og ved. Samme grupper neste gang. (Kilde: Årsplan 7. klasse.)

Elevene lærer grunnleggende konstruksjonsprinsipper hvor alt gjøres fra bunnen av. Å bygge etter arbeidstegninger innebærer at de må anvende symbolfunksjonene i arbeidstegningen. Når de bygger lavvo og gapahuk må de også felle trær i riktig størrelse, kviste, barke og sage i

riktige lengder og bære materialene til leirplassen. De bruker tau for å bygge solide konstruksjoner og dekker konstruksjonene for å få tak som tåler regn og snø uten at det drypper inn. Bygging og konstruksjon framstår altså også som et innhold i uteskole som krever kunnskaper og praktiske ferdigheter for at innretningene skal fungere og være sikre.

8.3.4 Å lage bål

Flere Lutvann-lærere ser på bålet som friluftslivets sjel og noe som er uunnværlig i uteskole. Bålet er nødvendig både som varmekilde og for å kunne lage mat, og inngår sannsynligvis som et fast innslag i alle lærernes praksis i perioder av året når de er på leirplassen. I Søbakken-studien hvor klassen ikke hadde etablert et fast leirsted for uteskole var bålet et mer sporadisk innslag i uteskole. For Lutvann-elevene synes bålet å fungere som et naturlig samlingspunkt som bidrar til å skape hygge og trivsel. Det benyttes også i mange lærings situasjoner. På alle leirplassene er det etablert faste bålplasser. Ved å fjerne torva, ha på sand og kantsette med stein har de laget enkle og sikre bålplasser. Lærerne ser på det å gjøre opp bål som en basisferdighet i uteskole som elevene gradvis lærer seg.

- Eleven skaffer ved som er tørr nok til å brenne. Veden må være hogd eller sagd og kløyvd på forhånd slik at den kan tørke. På leirplassene er det et vedlager som elevene bruker til bålene.
- En bålgruppe på to til fire elever har ansvaret for å etablere og passe på bålet hver gang. Oppgaven går på omgang i elevgruppa. Gruppen har en "ildpose" med fyrstikker i vannrett boks og tørt materiale til opptenning (never, tyri, små ruller av avis papir dypet i stearin etc.)
- Elevene lærer å konstruere ulike båltyper som velges etter hva bålet skal brukes til. Vanlige båltyper som brukes i uteskole på Lutvann er:
 - pyramidebål (som varmekilde og til matlaging)
 - pagodebål (gir mye lys og varme – egnet som leirbål)
 - friluftsbål (vinterbål som brenner ovenfra og nedover)
 - nying (hyggebål i nattemørket) og "kokeplate" (til varming av vann i kjele).

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervjuer.)

Bålene har altså ulike funksjoner og elevene lærer å velge riktig båltype avhengig av formålet.

8.3.5 Å lage mat

Elevene lager forskjellige typer mat ute, dels med medbrakte ingredienser og dels av ressurser de har høstet i naturen. Bålet har en viktig funksjon i tilberedelsen av maten. Ofte tilberedes varm mat i gryte eller maten grilles. Dette anser lærerne som nyttige basisferdigheter. Samlingen rundt bålet når de spiser oppfattes som et viktig opplevelsesmessig og sosialt innslag i løpet av en utedag og fellesskapet rundt maten synes å være viktig og gi mye hygge.

En lærer påpekte at de bruker god tid på matpausen rundt bålet. Da har de det koselig og det er god tid til å prate. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det er et inntrykk at matpausen ofte kan oppfattes som dagens høydepunkt i uteskole. Men også det må læres av enkelte elever, slik en lærer påpekte i intervjuet:

Mange av barna virket bortkomne ute til å begynne med. De visste ikke hvor de skulle sitte og hvor de skulle legge fra seg matpakka uten bord. (Kilde: Intervju av lærer.)

Flere lærere mener elevene utvikler ferdigheter i å lage mat ute, fra de enkle retter for 1. klasseelevene som grilling av pølser og ”rett i koppen-supper” til stadig mer avanserte retter for de eldre elevene på mellomtrinnet. En lærer påpekte at enkelte elever utfolder stor kulinarisk glede i arbeidet med maten. De baker, røyker, steker og koker mat. Maten kan også knyttes til temaarbeider som mat fra andre land og kulturer, samene, vikingtid osv.

8.3.6 Påkledning og utstyr

Klær

Det synes å være bred enighet blant lærerne om at en viktig forutsetning for at uteskole skal fungere er at elevene kler seg riktig. I begynnelsen er mange elever dårlig kledd, og lærerne må gjennom systematisk arbeid og informasjon til foreldrene utvikle elevenes og foreldrenes kompetanse på dette området. Erfaringen er at elevene etter hvert lærer seg hvordan de skal kle seg i alle typer vær. Er man dårlig kledd og fryser har man tilsvarende lite utbytte av aktivitetene, hevder de.

Lærerne legger vekt på å lære elevene å holde seg varm og tørr, og hvordan de skal kle seg under ulike værforhold. Særlig er valg av riktig fottøy et vanskelig, men viktig enkeltplagg. Elevene må lære å vurdere betydningen av temperatur, fuktighet og vind og hvordan ulike typer klær fungerer under ulike forhold. Hovedprinsipper som ull nærmest kroppen, to tynne lag framfor et tykt lag og å kunne kle av og på og luften underveis er viktig for å være komfortabel og varm hele tiden. (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lærerne tegner et litt motsetningsfylt bilde av elevene på dette området. Hovedinntrykket er at lærerne synes de fleste barna blir flinke til å kle seg godt og fornuftig etter været. Men dette må læres, og lærerne understreker hvor viktig samarbeidet med foreldrene er:

En lærer sa at hun syntes mange av ungene hadde hatt en fin utvikling. Mange frøs og klaget i 1. klasse, men de gleder seg nå. Dette viser at utelivet må læres både når det gjelder klær og utstyr, sa hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

Enkelte lærere synes også at elevene etter hvert får et mer avslappet forhold til vær og vind. Å sammenligne Lutvann-elevene med elever fra andre skoler underbygget dette for en lærer.

De hadde vært på leirskole i høst. Lederne der hadde påpekt at de kunne se at deres elever var vant med å være ute. Elevene fra den andre klassen var mer survete, puslete og dårlig kledd. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det er likevel mange elever som ikke kler seg på en hensiktsmessig måte på tross av at dette stadig blir tatt opp med både elevene og foreldrene, og enkelte lærere undret seg over dette.

En lærer påpekte at noen få barn klager når det regner. Disse kan bli stående stille og fryse, og de er dårlig kledd. Når det gjelder påkledning har de snakket med foreldrene om dette, men 5 – 6 elever er stadig dårlig kledd selv når det regner. Hun sa at man kan jo lure på hvor disse foreldrene egentlig er da? (Kilde: Intervju av lærer.)

Tilsvarende erfaringer har enkelte lærere gjort når de har fått nye elever i klassen som ikke har hatt uteskole før. Da ser de at de nye elevene ofte er dårligere kledd og utrustet for uteliv. Dette har vært et problem også i forhold til mange av de to-språklige elevene. Lærerne synes det er en del sutring om vinteren, og at det er noe fravær på utedagen blant disse:

En lærer hevdet at de to-språklige elevene er lite vant med å være ute. De kledde seg dårlig i starten. Mange visste knapt nok hva ull og Helly-Hansen-klær var. Men det går bedre nå, sa hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

I Søbakken-studien ble dette løst ved at klassen hadde en utstyrskasse med ekstraklær for elever som manglet et eller annet som sokker, skjert eller lue (Jordet 1998:103).

Ryggsekk

Lærerne er enige om at ryggsekk er en viktig del av uteskole. Mange elever har egen tursekk som både er bedre å bære og mer robust enn skoleranselen. I tursekken har de mat og drikke, sitteunderlag, skrivesaker, kniv, ekstraklær og annet utstyr de eventuelt skal bruke i uteskole.

8.3.7 Oppsummering

Undersøkelsen viser at den naturbaserte delen av uteskole inneholder mange praktiske, manuelle og håndverksmessige operasjoner. Mange av lærerne mener uteskole gir elevene ferdigheter på disse områdene som går ut over det skolen tradisjonelt har vektlagt, ferdigheter de mener er viktige og nyttige i et dannelsesperspektiv. Friluftsliv og speidertradisjonen brukes av flere lærere som referanseramme for å forklare hva slags ferdigheter det dreier seg om. Det handler om å utvikle ferdigheter til å overleve i natur, alene og sammen med andre, om å kunne bruke redskaper, verktøy og annet utstyr og å kunne gjennomføre ulike typer praktisk arbeide. Dette er kunnskaps- og ferdighetsområder av kulturhistorisk verdi som er i ferd med å gå tapt i et moderne samfunn, og som det ser ut til at en kan videreføre i uteskole. Jørgensen (1999) har i sin undersøkelse av uteskole påvist at arbeidet med manuelle og praktiske oppgaver er en karakteristisk kvalitet ved uteskole. Dette er i samsvar med mine funn. I mitt empiriske materiale er temaet også gitt et innhold, ved at det framgår hvordan lærere og elever kan arbeide med dette som et innholdsområde i skolens dannelsesarbeid.

8.4 SAMMENFATNING OG DISKUSJON

8.4.1 Et danningsteoretisk perspektiv

Materialet viser at bruk av kropp og sanser har en sentral funksjon i dannelsesarbeidet i uteskole, og er ifølge Klafki (2001:70, 88), en viktig dimensjon i idéen om allsidig danning. Klafki hevder at fysiske, motoriske og håndverksmessige evner er sentrale dimensjoner i menneskets personlige utvikling, og kravet om en allmenn danning kan kun oppfylles hvis individet i dannelsesforløpet får mulighet til å ta i bruk og utvikle disse ferdigheter (Klafki 2001:49). Han påpeker nettopp behovet for å integrere dette perspektivet i et nytt allmenndanningskonsept (Klafki 2001:51). På ulike måter har jeg dokumentert hvordan elevene i uteskole får variert sanse-motorisk stimulering og fysiske, motoriske og praktiske utfordringer samtidig som de arbeider med skolens lærestoff. Et hovedresultat er at uteskole synes å åpne nye muligheter for å integrere teoretiske og praktiske tilnærminger i dannelsesarbeidet. "Det praktiske" må altså ikke henvises til såkalte praktiske fag i skolen, mens "det teoretiske" forbeholdes såkalte teoretiske fag. Materialet viser at begge perspektiver kan integreres i dannelsesarbeidet i *alle fag* i større eller mindre grad. Man er for eksempel ikke henvist til å måtte reservere fysisk aktivitet og variert sanse-motorisk stimulering kun til kroppsøvingsfaget. Det er mulig å drive med variert fysisk-motorisk aktivitet samtidig som man arbeider med lærestoff i ulike skolefag. Dette åpner muligheten for at uteskole både kan ha en helsefremmende og en dannende funksjon samtidig (Mygind 2005b:105). Tilsvarende får elevene altså muligheter til å arbeide med fagemner innenfor "teorifag" som for eksempel matematikk, norsk, naturfag og samfunnsfag gjennom kroppslige og praktiske tilnærminger i skolens fysiske og sosiale omgivelser.

Materialet tyder på at lærerne oppfatter bruk av kropp og sanser som et *mål* i seg selv i dannelsesarbeidet. Det framstår dermed som et viktig innholdsområde i uteskole. Lærerne synes å mene at alle de fysiske og praktiske dimensjoner som ivaretas i uteskole er viktig for elevenes utvikling som hele mennesker. I noen grad tas dette opp og diskuteres med elevene som temaer i undervisningen, men det framstår kanskje like mye som en innholdsdimensjon på en mer indirekte måte i den forstand at lærerne mener uteskole gir elevene muligheter til å ta i bruk og utvikle sine fysiske, praktiske og manuelle ferdigheter som en integrert del av dannelsesarbeidet. Dette framstår dermed som en sentral *intensjonalitet* i dannelsesarbeidet i uteskole: Gjennom uteskole synes lærerne å mene at de gir elevene muligheter til å utvikle sine fysiske, motoriske og praktiske ferdigheter som et viktig innholdsområde i skolens

danningsarbeid. Materialet underbygger oppfatningen om at dette kan være et relevant *mål* å ha for danningsarbeidet i uteskole.

Bruk av kropp og sanser oppfattes imidlertid også som et *middel* i danningsarbeidet i uteskole. Bruk av kropp og sanser tillegges dermed en instrumentell funksjon. Det synes som lærerne tenker at utvikling av elevenes fysiske, motoriske og praktiske ferdigheter i uteskole er en form for grunnleggende ferdigheter de mener elevene må beherske for at de skal kunne gjennomføre uteskole på en hensiktsmessig måte. Elevene vil altså ha større glede av å drive med uteskole når de behersker ulike fysiske, motoriske og praktiske ferdigheter. Lutvannlærernes erfaringer med elever som ikke har erfaring med uteskole underbygger dette. Tafatthet, initiativløshet og vegring mot aktiv bruk av kropp og sanser i uteskole vil altså kunne skape problemer i danningsarbeidet fordi uteskole utfordrer elevenes fysiske, motoriske og praktiske ferdigheter også når de arbeider med rent faglige aktiviteter. Derfor ansees det også som viktig å arbeide med å utvikle elevenes ferdigheter på dette området.

Det synes også å være en utbredt oppfatning blant lærerne i materialet at de fysiske, motoriske og praktiske tilnærmingene i uteskole kan bidra til å stimulere elevenes kognitive utvikling, fremme deres læringsutbytte og virke helsefremmende.⁶² Spørsmålet om læringsutbytte av uteskole og om utvikling av barns kognitive, fysiske, motoriske og praktiske-manuelle ferdigheter påvirkes av mange forhold hvor uteskole bare vil kunne være en av flere mulige virksomme faktorer. Poenget i denne undersøkelsen har ikke vært å påvise om eller i hvilken grad uteskole faktisk har virkninger på disse områder. Avhandlingen er ingen effekt- eller virkningstudie. Jeg har derfor ikke empirisk grunnlag for å hevde at elevene faktisk utvikler bedre motorikk, at de blir sterkere, mer robuste, utvikler bedre helse, bedre praktiske og manuelle ferdigheter og at de får bedre læringsutbytte som følge av uteskole, selv om det samlede budskapet fra lærerne i materialet, som altså har praktisert uteskole over tid, peker i en slik retning. Det empiriske grunnlaget for å hevde at uteskole kan ha positive

⁶² Idéen om at praktiske og manuelle ("hands-on") tilnærminger, å gripe for å begripe, kan bidra til bedre og mer effektiv læring støttes også av læringspsykologisk kunnskap (Dahlgren og Szczepanski 1997:10, Dismore og Bailey 2005:16). Kolb (1984) har også framhevet dette perspektivet gjennom begrepet "Experiential learning" som har bidratt til å skape ny interesse for erfaringsbasert pedagogikk med basis i teoriene til Dewey, Piaget og Lewin. Gardners teori om menneskets mange intelligenser (Gardner 1985, 2001) er også et interessant utviklingspsykologisk bidrag som blant annet tillegger kroppslig-kinestetisk intelligens, evnen til å bruke kroppen for å løse problemer eller for å skape produkter, stor betydning i menneskets læreprosess (Gardner 2001:47). Dunn og Dunns teori om læringsstiler som tilsvarende vektlegger betydningen av fysiologiske stimuli i læreprosessen peker også i samme retning (Dunn m.fl. (red.) 2004:22). Det er altså mye teori som underbygger oppfatningen om at bruk av kropp og sanser i danningsarbeidet kan øke elevenes læringsutbytte. Det er likevel langt fra slik teori til å omsette disse idéer til en fungerende didaktisk praksis.

effekter på disse områdene er usikker og kan kun avdekkes gjennom annen forskning. Materialet viser imidlertid at fysiske, motoriske og praktiske tilnærminger kan integreres i det (fag)didaktiske arbeidet i uteskole, og det framgår av undersøkelsen hvordan dette kan gjøres.

8.4.2 Et erfaringspedagogisk perspektiv

I sin erfaringspedagogiske tenkning avviste Dewey dualismen mellom kropp og sinn hvor han hevdet at "... noe som blir kalt intellekt eller bevissthet, blir atskilt fra organene for fysisk handling" (Dewey 1996b:54). Han avviste altså en undervisning som skapte et skille mellom intellektuell aktivitet på den ene siden og kroppslig aktivitet på den andre siden, et skille som han karakteriserte som "falske forestillinger" om danning, fordi den gjorde kroppen til et problem i dannelsesarbeidet (Dewey 1996b:55). Materialet viser at den sansemotoriske bruk av kroppen i uteskole integreres i dannelsesarbeidet og inngår i sentrale innholdsområder i alle skolens fag. Sansene og musklene blir, som Dewey påpekte, veier til kunnskap, ikke fordi ytre fakta blir "overført" til hjernen, men fordi sanser og muskler blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt. Denne dialektikken er et kjernepunkt i Deweys erfaringspedagogiske tenkning. Jeg vil illustrere dette med tre eksempler med basis i det empiriske materialet:

Manuelle, motoriske operasjoner med naturobjekter som for eksempel steiner, pinner, kongler, planter, dyr etc. og med ulike artefakter fungerer som veier til kunnskap. Elevene arbeider med objektene fordi det har en mening og en funksjon i dannelsesarbeidet. Objektene samles inn (plukkes, sorteres, bearbeides, undersøkes) og er dels kunnskapskilder, det vil si objekter som er bærere av partikulær kunnskap i seg selv i fag som for eksempel natur- og miljøfag og samfunnsfag og dels læremidler som brukes i arbeidet med ulike emneområder innenfor fag som for eksempel matematikk (tall og mengde), kunst og håndverk (råmaterialer for estetiske uttrykk), musikk (musisering) og norsk (begrepsdanning).

Å kaste er en viktig allmenn ferdighet som må øves opp gjennom mye trening og er en naturlig aktivitet i kroppsøving. Ofte brukes tennisball til denne aktiviteten i kroppsøvingsfaget, andre ganger større baller, avhengig av formålet. Å kaste blir dermed en idrettsaktivitet i seg selv som har sine egne fagdidaktiske begrunnelser innenfor kroppsøvingsfagets didaktikk. Kasteaktiviteter kan imidlertid ha flere formål. Ute kan elevene kaste med naturobjekter som kongler, steiner eller snøballer som ledd i matematikkfaglige aktiviteter eller som ledd i lek. Elevene kan for eksempel kaste for å måle lengder og elevene kan involveres i måleaktivitetene. De kan også kaste på blink eller mot andre mål de har laget seg som ledd i ulike typer spill hvor elevene har laget både spillet, reglene med poeng- og

beregningssystemet og de organiserer aktiviteten. Å kaste blir dermed et middel eller en didaktisk tilnærming i arbeidet med matematikkfaglige emner.

Å løpe er en annen viktig og allmenn motorisk ferdighet som også utvikles fra barna er små. Løping inngår i en lang rekke kroppsøvningsfaglige aktiviteter som for eksempel alle typer ballspill, friidrett og orientering. I uteskole ser det ut til at løping langt på vei er en naturlig og integrert aktivitet som barna tyr til spontant som ledd i faglige aktiviteter eller under lek og som det ser ut til å være mye av i uteskole. På vei til og fra turmålet er det mange elever som løper, om forholdene ligger til rette for det, og i løpet av en uteskoledag har barna gått og løpt mye. Å løpe blir dermed et middel, en naturlig aktivitet som oppstår spontant mens barna gjennomfører ulike faglige aktiviteter, leker i pauser etc. i uteskole.

Undersøkelsen viser at elevene gjennom bruk av kropp og sanser i uteskole får muligheter til å etablere en nær forbindelse til virkelighetens verden, til elementene i naturen som er grunnlaget for vårt livsopphold og for de produksjonsprosessene samfunnet og kulturen springer ut av. På denne måten får skolen muligheter til å relatere elevenes erfaringer fra en ytre, fysisk og sosial virkelighet til hele bredden av faglige tilnærminger slik Dewey påpekte i boka "The School and Society" (Dewey 1915:83).

Undersøkelsen viser altså at fysisk aktivitet ikke er noe som lever sitt eget liv på siden av de faglige aktivitetene og som lærerne legger inn som avveksling og som pauser i det faglige arbeidet. Uteskole representerer tvert imot en didaktisk tilnæringsmåte som gir elevene muligheter til å bruke kropp og sanser aktivt som en *integrert del av dannelsesarbeidet*, også i det som vanligvis omtales som teorifag i skolen. Uteskole opphever dermed langt på vei den dualistiske tradisjon i skolen, og undersøkelsen viser hvordan dette kan skje i praksis gjennom uteskole. Norsk skoleforskning viser derimot at skolen gjennomgående ikke lykkes så godt i å bryte med en dualistisk tenkning. Når forskerne (jfr. Klette 2003a, Imsen 2003, Solstad 2003, Rønning 2003) fastslår at elevaktivitet i for liten grad knyttes til oppsummering og refleksjon, at relasjonen mellom å gjøre og å lære er for svak, at nærmiljøet i liten grad brukes i undervisningen og at undervisningen gjennomgående er lærebokstyrt, er det indikasjoner på at dualismen lever videre i beste velgående i norsk skole i praksis.

Denne undersøkelsen viser at det ikke behøver å være slik. Det finnes med andre ord veier i skolens dannelsesarbeid hvor det er mulig å skape tettere bånd mellom kropp og sinn, mellom det subjektive og det objektive, slik Dewey la til grunn for sin erfaringspedagogiske filosofi. Uteskole kan være et sentralt bidrag til en slik didaktisk praksis.

9 KOMMUNIKASJON OG INTERAKSJON

I dette kapitlet vil jeg undersøke hvordan kommunikasjon og interaksjon foregår i uteskole og hvilken rolle og funksjon dette har i dannelsesarbeidet. Jeg vil rette oppmerksomheten mot hvordan lærerne oppfatter dette og hvordan de søker å ivareta disse forhold i deres didaktiske praksis i uteskole. Jeg vil drøfte materialet i lys av danningsteoretiske og erfaringspedagogiske perspektiver.

9.1 ET FAGDIDAKTISK PERSPEKTIV PÅ KOMMUNIKASJON OG INTERAKSJON

Jeg vil starte med et fagdidaktisk perspektiv og tar utgangspunkt i den fagdidaktiske oversikten i kapittel 7. Jeg starter med å konstatere følgende: Kommunikasjon og interaksjon mellom elever, lærere og andre mennesker utenfor skolen foregår samtidig som elever og lærere gjennomfører de aktiviteter som er beskrevet i kapittel 7.

Med andre ord: Kommunikasjon og interaksjon foregår når elever og lærere:

- gjennomfører nærmiljøvandring og arbeider med det lokale ressursgrunnlag eller natur- og kulturhistorien, når de tar turer til og besøker museer og institusjoner, når de møter mennesker utenfor skolen eller når de dramatiserer i *samfunnsfag*.
- samler inn, observerer og studerer planter og dyr og beskriver, sorterer og klassifiserer materialet, når de observerer årstidsvariasjoner eller når de lager vannhjul, solur eller når de finner tyngdepunktet på stokker ved å lage dumpehuske i *natur- og miljøfag*.
- samler inn og teller kongler, steiner og pinner og ordner dem i mengder, når de lager spill, måler avstander, arbeider med rom og form i nærmiljøet og måler og beregner areal og volum eller når de gjør kostnadsoverslag på varer i butikk i *matematikk*.
- lytter til høytlesing og etterpå samtaler om det de tenker, når de dramatiserer barnelitteratur eller eventyr, når de arbeider med ordklasser gjennom aktiviteter i naturen eller når de samtaler om språk og kultur i *norsk*.
- tegner og maler ute, når de sammen lager bilder av naturmaterialer, lager landskapskunst eller når de lager skulpturer av snø eller sand, når de bygger og konstruerer eller når de drar på kunstutstillinger og gallerier og opplever kunst eller møter kunstnere i *kunst og håndverk*.

- lytter til lyder i naturen, når de lager musikkinstrumenter, når de drar på konserter og samtaler og reflekterer over opplevelsene eller når de forbereder opptredener på institusjoner i *musikk*.
- høster naturressurser, bearbeider råvarene og tilbereder måltider ute, når de drar til butikk eller torg og gjør innkjøp av matvarer eller når de reparerer og vedlikeholder sykler og utstyr de bruker i uteskole i *heimkunnskap*.
- samtaler om rett og galt og arbeider med konfliktløsning i konkrete situasjoner, når de gjennomfører en pilegrimsvandring, når de lytter til og samtaler om fortellingsstoff, når de reiser til kirker, moskeer eller templer og samtaler med representanter for disse eller dramatiserer religiøst fortellingsstoff i *KRL*.
- driver med sansemotoriske øvelser, dans eller idrettsaktiviteter eller driver med friluftsliv i *kroppøving*.
- setter *engelske* ord på objekter og fenomener i natur- eller bymiljø, når de snakker sammen på engelsk mens de går til leirplassen eller gjør andre aktiviteter.

I forrige kapittel viste jeg hvordan aktiviteter i uteskole innebærer aktiv bruk av kropp og sanser og jeg drøftet hvilken rolle og funksjon dette kan ha i dannelsesarbeidet. I motsetning til i klasserommet arbeider altså ikke elevene ensidig med et tekstbasert lærestoff med sikte på å referere, bearbeide og gjengi et bestemt innhold muntlig eller skriftlig. I uteskole skal elevene tvert imot i stor grad gjennomføre aktiviteter som ofte er praktiske og handlingsrettede. Hvilke konsekvenser får dette for kommunikasjon og interaksjon mellom elever og lærere og elevene imellom og hvilken rolle og funksjon har dette i dannelsesarbeidet?

9.2 MUNTLLIG SPRÅKBRUK

9.2.1 Uteskole stimulerer elevene til å kommunisere

26 av lærerne i materialet (70 %) framhevet i intervjuene at uteskole gir elevene gode muligheter for å kommunisere og bruke språket aktivt.⁶³ Lærerne mener mulighetene for kommunikasjon i uteskole er flere og bedre enn i klasserommet hvor de mener rammene er trangere og mulighetene færre. Lærerne oppfatter dette som et viktig didaktisk anliggende

⁶³ Antall lærere må sees i lys av at alle lærere ikke eksplisitt ble spurt om hva de mente om dette temaet under intervjuet. Jfr. omtalen av dette i metodekapitlet under "Gjennomføringen" (kapittel 6.3.3).

som har relevans for alle skolens fag. Lærerne ser mulighetene for kommunikasjon og muntlig språkbruk i uteskole i nær sammenheng med dannelsesarbeidet i sin alminnelighet.

Det er bred enighet blant lærerne om at elevene snakker mer når de har uteskole, og at dette gir mange muligheter til å stimulere elevenes kommunikative og språklige ferdigheter.

En lærer ga uttrykk for at hun følte en tilfredshet eller god samvittighet etter en dag med uteskole nettopp fordi elevene har fått bruke språket så aktivt. (Kilde: Intervju av lærer.)

Når lærerne⁶⁴ begrunner hvorfor elevene snakker mer i uteskole framhever de følgende egenskaper eller kvaliteter ved ”uterommet”:

- Læringsaktivitetene er i stor grad gruppebasert og legger opp til at elevene skal samarbeide om løsningene. Dette krever at de kommuniserer med hverandre.
- Flere samtaler kan foregå parallelt fordi elevene ikke forstyrrer hverandre så lett. Uterommet absorberer mye mer lyd.
- Det er lettere å snakke ute, fordi det ikke er så mange som hører det som sies. Terskelen for samtale er lavere. Elevene deler dermed tanker og følelser lettere.
- Det er flere muligheter for elevene til å snakke ute enn inne fordi det skjer mer ute, elevene får flere sansimpulser og det blir dermed også mer å forholde seg til og snakke om.
- Det er lettere for lærerne å få spontane og frie samtaler med enkeltelever fordi det er mulig på en diskret måte å nærme seg enkeltelever som de vil samtale med for å stimulere disse elevene til å bruke språket. Slike samtaler med elevene kan foregå i mange ulike situasjoner i løpet av en utedag, for eksempel:
 - under ”transportetappen” på vei til og fra turmålet (”Ungene gikk i smågrupper, snakket spente”. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)
 - i samlingsstunder på leirplassen før og etter aktiviteter
 - mens elevene gjennomfører læringsaktiviteter
 - under lek
 - i lunsjpausen
- Det er også mulig for elevene å oppsøke lærerne, noe de gjør oftere ute. Elevene snakker mer og friere med dem ute enn inne. Det virker som terskelen for elevene til å ta kontakt med lærerne er lavere når de er ute.
- Samtalen får ofte en egen ro og kvalitet i uteskole i mange situasjoner, særlig i lavvoen eller rundt bålet,

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervju.)

Her tegnes det et bilde av en didaktisk praksis med helt andre rammer for kommunikasjon enn det som er mulig i et klasserom. Det første punktet ovenfor understreker det grunnleggende faktum at aktivitetene i uteskole i stor grad forutsetter at elevene kommuniserer med hverandre. Kommunikasjonen er en nødvendig forutsetning for at elevene skal kunne gjennomføre oppgavene. De andre punktene framhever et annet sentralt poeng, og det er at aktivitetene i uteskole i tillegg ”inviterer” elevene til å kommunisere friere, mer spontant og

⁶⁴ Når jeg bruker fokusgruppematerialet som kilde bruker jeg flertallsbetegnelsen ”lærerne” uten at jeg tar stilling til hvor mange lærere det gjelder. Jfr. omtalen av fokusgrupper som metode i kapittel 6.3.5.

mer aktivt med hverandre og med lærerne. Elevene har altså ikke bare tillatelse til å kommunisere fritt, men uteskole synes i tillegg ”å trigge” dem til å kommunisere med hverandre og med lærerne. Oppgavene krever det. Ofte oppstår det også situasjoner som berører elevene, vekker deres nysgjerrighet eller skaper engasjement på ulike måter og som stimulerer dem til å snakke. Dette gir lærerne muligheter for å drive en mer individuelt rettet og dialogpreget undervisning, hevder de. At elevene, ifølge lærerne, er mer kommunikative i uteskole synes å gjøre dialogen enklere. Loggnotatene fra en av lærerne illustrerer dette:

Masse samtaler [...] Elevene kommuniserte på veldig mange måter [...] Og de følte helt klart behovet for å kommunisere og bruke språket [...] De opplevde ulike måter å kommunisere på og at de hadde behov for å kommunisere. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

På denne måten får lærerne også høre hva elevene tenker, hva de er opptatt av og de får dermed muligheter til å se elevene med nye øyne. Uteskole synes altså å befordre en mer aktiv og selvstendig bruk av språket fordi det er rom for mer spontanitet og en friere elevutfoldelse. Uteskole synes med andre ord å skape et stort kommunikativt rom. Kommunikasjon og muntlig språkbruk framstår dermed som en iboende eller immanent kvalitet ved uteskole som sådan. Dette innebærer blant annet at elevene også muligens stiller flere spørsmål ute. En lærer understreket dette og at dette gir et unikt utgangspunkt for læring.

Hun understreket at elevene spør om så mye ute, og elevenes spørsmål er viktige. [...] Hun ser på spørsmålene som en gyllen anledning til å møte elevene på elevenes premisser. Da har de som lærere et berøringspunkt i eleven og et utgangspunkt for læring. (Kilde: Intervju av lærer.)

Flere lærere påpeker også at elever som er stille inne, ofte er mer språklig aktive ute. En lærer begrunnet dette slik:

Han mente dette skyldes at mange elever opplever det som mer truende å snakke inne. I klasserommet virker det som det er en ’angstfaktor’, som han kalte det, som hemmer samtalen, kanskje fordi mange elever kan være så nådeløse overfor ting som sies som de oppfatter som dumt. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det kan altså virke som elevene ikke er så redde for å si det de faktisk tenker og mener når de er ute, fordi uterommet skaper en mindre formell og lærebokstyrt ramme for kommunikasjonen. De blir dermed ikke så redde for å si noe dumt. Dette åpner helt nye perspektiver i dannelsesarbeidet. Fokus er dreid bort fra lekser og leksehøring – om det å svare rett og galt på spørsmål fra en læreboktekst – en kommunikativ kontekst som kan bringe mange elever til taushet. En av lærerne reflekterte over dette:

Jeg mener at barn lærer gjennom egenaktivitet – ved å gjøre og oppleve ting selv. Noen ganger opplever jeg imidlertid at barna blir opptatt av om det de har gjort er ”riktig” og spør meg – som om det alltid finnes et svar på hva som er riktig. Selv synes jeg ikke det er så viktig, men det

sentrale er å øve dem opp til selv å finne ut når noe er bra. Hvorfor blir det så lett slik? Er det skolen som gjør dem slik? (Kilde: Intervju av lærer)

Læreren retter her fokus mot det jeg framhevet i den fagdidaktiske gjennomgangen i innledningen av dette kapitlet; at elevenes oppmerksomhet i uteskole i langt større grad enn i klasserommet er rettet mot aktiv utforskning av objekter og fenomener i omgivelsene eller at de skal samarbeide om å gjennomføre ulike oppgaver. Når elevene for eksempel samler inn, undersøker og sorterer planter og dyr, gjennomfører en pilegrimsvandring, besøker en lokal institusjon eller intervjuer en pensjonist om opplevelser fra siste verdenskrig handler det i liten grad om å finne det ”riktige” svaret. At elever i noen grad spør læreren om det de har gjort er ”riktig” som læreren her påpeker, underbygger betydningen av å øve opp elevenes selvstendighet og tro på egne ferdigheter. Her synes det ”kommunikative rommet” i uteskole å skape helt nye muligheter. Det interessante spørsmålet er ikke alltid om det elevene har gjort er rett eller galt, men kanskje om de er fornøyd med løsningen de valgte. Jeg tolker ikke lærerens oppfatning som et uttrykk for en antipedagogisk holdning. Det må uansett være et mål, som læreren påpeker, ”å øve dem opp til selv å finne ut når noe er bra”. Det interessante kan være å få elevene til å si noe om hva de tenkte da de valgte å gjøre det på den måten de gjorde det og hva som ble diskutert i gruppa. Dette gir lærerne mange muligheter til å få mer kunnskaper om den enkelte elev og hans eller hennes faglige forståelse.

9.2.2 Kommunikasjon og refleksjon

Det ”kommunikative rommet” som synes å oppstå i uteskole har altså, ifølge lærerne, en viktig funksjon i elevenes dannelsingsprosess og tilfører dette en ny og viktig dimensjon. Lærerne snakket imidlertid mer om ytre betingelser for læring enn om den enkelte elevs indre, kognitive prosesser eller tankevirksomhet. Flere lærere antydte imidlertid muligheten for at elevenes aktive kommunikasjon i uteskole også kan stimulere elevenes indre, kognitive prosesser. Det empiriske grunnlaget for slike oppfatninger er imidlertid høyst usikkert. Sitatet under illustrerer imidlertid en didaktisk tilnærming som viser hvordan elevene kan stimuleres til å knytte begreper til det de opplever når de gjør noe eller observerer og undersøker objekter og fenomener ute:

En lærer mente at samtalen underveis og etterpå er viktig. Når de samtaler og undrer seg sammen med barna finner de ut av ting, mente hun, og hun så på dette som et viktig didaktisk grep som er viktig for elevenes erkjennelse. (Kilde: Intervju av lærer.)

Når elever og lærere kommuniserer om et faglig innhold, og elevene bearbeider og organiserer sanseinntrykkene og forsøker å knytte erfaringen til noen faglige begreper eller

språklige kategorier, foregår det samtidig tankevirksomhet og refleksjon. En lærer uttrykte dette slik:

Men da er det viktig at vi samtaler med elevene om det vi opplever og stimulerer dem til ettertanke og refleksjon. Denne samtalen med elevene er viktig. (Kilde: Intervju av lærer.)

Å etablere en relasjon mellom elevens erfaring og lærestoffet kan altså ikke skje uten tenkning eller refleksjon. En lærer omtalte potensialet i uteskole på dette området slik:

Når elevene forholder seg til det konkrete utendørs lærer de begreper. Og mulighetene for å nyansere ute er så mange. Klossene for eksempel, som de leker med inne, er firkantede og glatte. Ute derimot er nyansene i naturmaterialene så uendelig mange flere. Dette stimulerer barna til å finne ordene for å beskrive det de opplever. (Kilde: Intervju av lærer.)

Alle sanseinntrykkene elevene får når de arbeider med et aktuelt lærestoff utfordrer dem altså til å artikulere seg. En elev som opplever noe ved hjelp av sansene, enten det er et resultat av et synsinntrykk, lukt eller hørsel eller ved at eleven holder noe i hånden som det undersøker, vil altså bli stimulert ”til å finne ordene” som læreren uttrykker det. Bildene under illustrerer to slike situasjon mellom lærer og elev (bildene er tatt under feltarbeidet).



Situasjonene representerer to ”snapshot”, to øyeblikksbilder, av uteskole, som fanger en vesentlig dimensjon i uteskole slik det trer fram i materialet: elevenes førstehåndserfaringer og den påfølgende kommunikative aktivitet sammen med en annen, enten en lærer eller en medelev hvor eleven må bruke språket for å artikulere det han eller hun tenker og opplever. I begge disse situasjonene forgikk det et språklig samspill mellom lærer og elever hvor elevenes spørsmål og undring var et viktig utgangspunkt for dialogen.

Kommunikasjon og refleksjon synes dermed ofte å gå hånd i hånd. Det faktum at aktiviteter i uteskole gir elevene så mange muligheter til å bruke språket variert og nyansert er en konsekvens av arbeidsformens vesen: Læringsaktivitetene foregår i omgivelser som gir

elevene mange sanseimpulser, og aktivitetene har en åpen og utforskende karakter hvor elevene oppfordres til, har muligheter for og tillatelse til å bevege seg fritt rundt i området mens de gjennomfører mange av aktivitetene for å ta kontakt og samhandle med lærere og medelever.

Dette representerer imidlertid ikke bare en didaktisk mulighet for læreren. Det er kanskje like mye en utfordring. Faren er at det impulsive og spontane tar overhånd på bekostning av det målrettede og læreplangitte. Spørsmålet er altså hva all denne samtalevirksomhet handler om. Utfordringen for lærerne når de skal organisere uteskole er å ha et didaktisk fokus slik at ikke alt glir ut i en "laissez-faire"-pedagogikk. En ting er å påpeke at elevene bruker språket mer aktivt i uteskole, at kommunikasjonen mellom elevene og mellom lærer og elever har en "friere og mer spontan" karakter enn i klasserommet og at det samtidig foregår refleksjon. Men er det en substansløs kommunikasjon som foregår, i tråd med formale danningsteorier hvor elevene på fritt og selvstendig grunnlag snakker om det som opptar dem der og da? Eller er den kommunikative aktivitet også relatert til det lærestoff elevene skal arbeide med?

9.2.3 Muntlige språkbruk relateres til lærestoffet

Materialet peker klart i retning av at den muntlige språkbruken også har et didaktisk siktemål og er målrettet mot det innhold elevene skal arbeide med i uteskole. Når elevene gjennomfører alle de aktiviteter som er presentert i kapittel 7 må en anta at dette setter i gang samtalevirksomhet som har fagdidaktisk relevans. Jeg har ikke grunnlag for å si hvor mye av kommunikasjonen som kan sies å ha relasjon til lærestoffet. Men materialet peker klart i retning av at dette er en sentral intensjon hos lærerne, og materialet underbygger også langt på vei at dette skjer i en viss utstrekning. Samtidig understreker Øzerk (2004:257) at dette er viktig med tanke på elevenes læringsutbytte. Særlig Lutvann-lærerne synes å legge forholdene aktivt til rette for dette, og det synes å være en sentral dimensjon i deres didaktiske overveielser og praksis i uteskole. Lærerne gir mange eksempler på hvordan språklige aktiviteter er knyttet til et skolefaglig innhold:

- Gjennom ulike aktiviteter skal elevene gi objekter som de observerer og undersøker i natur- og bymiljø et presist begrep; de identifiserer og setter navn på blomsterplanter, trær, insekter, fugler, pattedyr eller de lærer om fiskens anatomi under en disseksjon etter at de selv har fisket den. De arbeider med stilarter i arkitektur, de lærer om jordbruk på en bondegård, om den teknologiske utviklingen på et museum, de arbeider med avisproduksjon i en mediebedrift, handler matvarer på et torg, de setter navn på ulike symboler i en kirke eller en moské og lærer om hvilken funksjon eller begrunnelse disse har i religionen osv. Elevene samtaler om dette, de spør og diskuterer som ledd i undervisningen i fag som natur- og miljøfag, samfunnsfag, heimkunnskap, kunst og håndverk og KRL.

- Ulike objekter som elevene kan oppleve gjennom sansene har også egenskaper som kan begrepsliggjøres. Elevene finner ut om objektene er glatte eller røe, harde eller myke, kalde eller varme ved å ta på dem. Elevene finner ut om objekter er høye eller korte, tynne eller tykke, mange eller få, om fugler, edderkopper, maur, biler, fly etc. beveger seg fort eller sakte og om de er pene eller stygge ved å se på dem. Om eplet smaker surt eller søtt og om kvaen på furua smaker og lukter godt eller vondt avgjøres gjennom smaks- og luktesansen. Når elevene lytter til fuglenes sang, vindens sus i skogen og bekkens klukking må de bruke begreper som beskriver det de hører.
- Å være ute i ulike typer vær gir også elevene muligheter til å erfare forskjellen mellom pøsregn, regn og yr, mellom snø og sludd, mellom vindstille, bris og storm osv. og lærere og elever samtaler om disse forskjellene og sammenhengen mellom begrep og fenomen. De samtaler om berggrunnen som er glatt og sleip etter regnvær og som de må trække forsiktig på for å unngå å falle osv.
- I elevaktiviteter hvor elevene jobber sammen om oppgaver i grupper skjer det også kommunikasjon mellom barna hvor de bruker begreper for det de arbeider med og dermed overføres også kunnskaper mellom dem.

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervju.)

Oppgavene handler altså ikke om å gjengi eller referere et bestemt tekstbasert lærestoff eller kommunisere et ”riktig svar”. Oppgavene og aktivitetene er tvert imot mer åpne og av en slik karakter at elevene må forklare, begrunne og argumentere overfor hverandre hva de tenker, mener eller vil gjennom diskusjon og meningsutveksling, og etterpå må de uttrykke seg muntlig når læreren ber dem fortelle hva de har gjort, tenkt eller opplevd mens de gjennomfører aktivitetene. Kommunikasjonen er fri og selvstendig og krever at elevene må artikulere sine selvstendige løsninger og svar på de oppgavene de arbeider med eller dele sine tanker om de opplevelsene de har hatt. I den grad aktiviteten har som mål å finne riktige svar, for eksempel å artsbestemme planter eller dyr eller identifisere en stilretning i arkitektur på en bygning skjer dette som regel som ledd i gruppeprosesser hvor elevene gjennom samtaler og meningsutvekslinger diskuterer seg fram til et svar. Elevene får altså en erfaringsbasert kunnskap som rommer andre kvaliteter enn kunnskap som kun har en abstrakt og symbolsk forankring og som ikke er ”tatt inn” gjennom sansene. Begrepsdanningen bygger på sanseintrykk, og den skjer som ledd i samhandling og kommunikasjon i et praksisfellesskap. Dette er et sentralt kjennetegn ved uteskole slik det trer fram i dette materialet. Nedenfor vil jeg utdype dette bildet gjennom tre eksempler som illustrerer hvordan kommunikasjon og muntlig språkbruk kan knyttes til et skolefaglig innhold.

1) I lognotatene under ser vi hvordan elevenes språkbruk er et stadig tilbakevendende tema gjennom skoleåret når læreren retrospektivt reflekterer over det som har skjedd de aktuelle dagene i uteskole.

Dette gjaldt spesielt noen av de stille ungene og også de fremmedspråklige var uvanlig aktive i samtalen inni lavvoen [...] Etterarbeidet inne var preget av ekorn (et av dyra vi så spor etter) med utstoppet ekorn, sang, samtale – og samtaler om forskjellige typer snø [...] matpause med bål og

mye fin samtale [...] Barna skal lære mer om ulike måter å kommunisere på. Barna må samarbeide og kommunisere innad i gruppen [...] De opplevde ulike måter å kommunisere på og at de hadde behov for å kommunisere [...] Vi sang om vårblomstene – vi snakket om hva som er spesielt med våren. Vi brukte lang tid [...] Vi snakket om livet i skogen” (Kilde: Loggnotater fra lærer; utdrag gjennom et skoleår.)

Det faktum at kommunikasjon er formulert som mål for dagen (intensjon): ”Barna skal lære mer om ulike måte å kommunisere på ...” og at læreren stadig kommenterer elevenes faktiske språkbruk underbygger en gjennomgående oppfatning blant lærerne i materialet om den betydning de tillegger elevenes muntlige språkbruk i uteskole og at de er opptatt av å stimulere elevene til å bruke språket aktivt. Vi ser også av loggnotatene hvordan læreren knytter kommunikasjonen til de faglige emner de arbeider med og materialet tyder på at lærerens intensjon er å knytte kommunikasjonen i uteskole til det innhold elever og lærere arbeider med.

2) Temaet ”Maur” fra Søbakken-studien (jfr. kapittel 7.2) er et annet eksempel som illustrerer hvordan interaksjons- og kommunikasjonsprosesser i uteskole kan foregå. Kommunikasjonen i dette eksemplet hadde et fritt og eksplorativt preg mens elevene arbeidet med oppgaver knyttet til naturobservasjon ute. Kommunikasjonen var knyttet til det innhold elevene arbeidet med, og elevene fikk muligheter til på fritt grunnlag å artikulere sine tanker med bakgrunn i det de selv så, gjorde og opplevde ute. I klasserommet skulle de så arbeide videre i grupper med å finne svar på de spørsmål de selv hadde artikulert, og i dette arbeidet brukte de lærebøker og oppslagsverk. Prosessen ga altså et stort rom for kommunikasjon elevene imellom og mellom lærer og elever om et naturfaglig emne, basert på opplevelsene i uteskole.

3) Natur- og miljøprosjektet fra årsplanen for 7. klasse på Lutvann skole er et tredje eksempel hvor interaksjons- og kommunikasjonsprosesser har en viktig funksjon:

Natur- og miljøprosjekt [...] Livet i og omkring Lutvann før og nå [...] Elevene jobber i grupper gjennom hele uka og er ved Lutvann og alle andre steder i byen/Gardermoen for å få svar på sine problemstillinger. Framføring på skolen [...] Noen elever jobber kjempebra, noen mer langsomt. Variert framføring, men utrolig bra til slutt av de tre gruppene som fikk være med til Universitetet [...] Natur- og miljøfag, norsk, samfunnsfag, matematikk. (Kilde: årsplan 7. klasse.)

Beskrivelsen er lite utfyllende, men det framgår at det er et prosjektarbeid hvor elevene arbeider med problemstillinger knyttet til eget nærmiljø. Elevene fordyper seg blant annet i miljøkonflikten som byggingen av Romeriksporten skapte for vannmiljøet i Østmarka – derfor turen til Gardermoen (jfr. kapittel 7.5.1). Beskrivelsen angir rammene for et didaktisk arbeid som innebærer mye språklig samhandling elevene imellom og med de mennesker elevene har møtt utenfor skolen i offentlig og privat virksomhet (”... ved Lutvann og alle

andre steder i byen/Gardermoen [...] Universitetet”) og med påfølgende muntlige framføringer til slutt. I motsetning til hva som synes å være ”standarden” i norsk skole, har det altså her foregått et arbeid hvor nærmiljøet er blitt brukt aktivt i forbindelse med datainnhenting. Elevene har brukt en empirisk tilnærming. Dette ser ut til å være en mangelvare i norsk skole i sin alminnelighet hvor undervisningen gjennomgående omtales som lærebokstyrt, også når elevene gjennomfører prosjektarbeid (Rønning 2002:76, 2003:154, Solstad 2003:180). Det er nettopp når elevene beveger seg ut av bøkens og klasseromsundervisningens verden og forholder seg til objekter, fenomener og mennesker i en ytre virkelighet, at det åpnes for en friere og mer selvstendig kommunikasjon og språkbruk, slik som i dette eksemplet hvor elevene brukte nærmiljøet aktivt som ledd i prosjektet ”Livet i og omkring Lutvann før og nå.”

9.2.4 Et metodisk perspektiv

Hva gjør lærerne rent metodisk når de ønsker å stimulere elevenes muntlige språkbruk? Mulighetene er mange og Lutvann-lærerne framhever følgende tilnærminger som de benytter i uteskole:

- **Gruppearbeid:** Lærerne organiserer elevene i gruppearbeid (faglig, praktisk, lek etc.) som innebærer at elevene må være aktive, samarbeide og kommunisere. Dette skaper ofte naturlige og autentiske situasjoner for språklig samhandling hvor den enkelte elev får trening i å uttrykke seg og sette ord på tanker og meninger. De får også trening i å argumentere for sitt syn og i å lytte til andre. Dette gir læreren muligheter til individuell oppfølging, til å stimulere enkeltelever gjennom konkretiseringer, utdypinger og repeteringer.
- **Spørre:** Lærerne stiller spørsmål til elevene rundt konkrete fenomener, observasjoner, hendelser, opplevelser osv. for å stimulere dem til å tenke og reflektere, for å skape nysgjerrighet og for å gi elevene anledning til å sette ord på det de tenker og opplever. Elevene får da muligheter til å beskrive, fortelle, skildre eller forklare ting de har sett, opplevd eller gjort. Dette kan skje på tomannshånd, i grupper eller når hele klassen er samlet. Språkbruken knyttes altså til reelle situasjoner. Uteskole gir dermed mange muligheter for kontekstbasert læring.
- **Undre og reflektere:** Lærere og elever har mange muligheter til å stoppe opp og observere ulike fenomener hvor undringen, ettertanken og refleksjonen kan få et språklig uttrykk. Her kan den voksne framstå som rollemodell ved selv å stoppe opp, undre seg, peke på eller vise fram ting og så forklare og fortelle for barna, reflektere og stille spørsmål. Dette gir rom for en type spontanitet som kan virke spontan, men som like fullt kan være godt forberedt og representerer en kontekstbasert undervisning.
- **Diskusjon og argumentasjon:** Lærerne kan gi elevene anledning til å diskutere og argumentere, ofte i mindre grupper, mens de arbeider praktisk med oppgaver eller sitter spredt rundt i terrenget og samtaler. Dette kan være planlagte aktiviteter, men det kan også bygge på opplevelser og ting som har skjedd ute.
- **Faglig diskusjon:** Lærerne kan tilsvarende ta initiativ til faglige diskusjoner for å stimulere elevene til å bruke faglige begreper.
- **Framlegg:** Elevene utfordres til å presentere arbeider eller oppgaver for hverandre i form av ulike typer framlegg i uteskole, gjerne på leirplassen. Dette utfordrer elevene til å stå fram og uttrykke seg i en større gruppe.

- Fortellerstunder: De har fortellerstunder i uteskole hvor lærer eller elev forteller en historie uavhengig av manus. Dette må være godt forberedt på forhånd og foregår ofte i samlingsstunden på leirplassen.
- Dramatiseringer: Drama brukes ofte for å levendegjøre ulike typer fagstoff. Roller fordeles og de dramatiserer barnelitteratur, eventyr, religiøst fortellingsstoff eller annet fagstoff de arbeider med. Dermed må elevene bruke språket både spontant og for å formidle innøvde replikker.
- Rollespill: Elevene skaper situasjoner eller bruker historiske hendelser som utgangspunkt for rollespill. Elevene får så tildelt bestemte rollefigurer og skaper så en spontan "forestilling" gjennom kreativ språklig og fysisk utfoldelse.
- Sanger: Elevene synger sanger ute. Særlig i samlingsstundene på leirplassen ligger forholdene godt til rette for å synge kjente sanger og lære nye. Sangene knyttes ofte til temaer de jobber med, eller de synger fordi sangen har egenverdi.
- Ellinger: Ellinger representerer en type språklig utfoldelse som stimulerer fantasi og kreativitet og er nært knyttet opp til lek og sang.
- Rim og dikt: Egne opplevelser gir et godt grunnlag for å lage rim og regler, alene eller sammen med andre. Dette representerer en type kreativ utfoldelse og lek med språket som ofte faller lett når versene bygger på egne opplevelser.
- Vitser og gåter: Noen ganger forteller barna vitser eller gåter for hverandre. Når man først er i gang kommer gjerne flere av barna på banen med sine favoritt historier, nye eller gamle.
- Variere samtalepartner: Lærerne kan variere hvem de samtaler med for å sikre at alle elevene får anledning til å snakke. På den måten kan de på en målrettet måte stimulere mange elever over tid.
- Høytlesning: Høytlesning har en sentral plass i uteskole. Når de er samlet på leirplassen, i lavoen eller i gapahuken eller de sitter i ring under åpen himmel, ofte rundt leirbålet, leses det høyt av både elever og lærere. Det kan være eventyr, fortellinger og historier fra bøker de har med seg ut eller dikt og tekster som barna har skrevet selv. Lesestunden kan ofte gi anledning til å falle til ro og slappe av en liten stund i en ellers aktiv utedag, og den kan gi grunnlag for spørsmål, refleksjoner og samtaler.
- Stemmebruk: Hele tiden får barna trening i stemmebruk og læreren kan oppmuntre, støtte og veilede elevene. Dette er samtidig et sterkt personlig uttrykk og avdekker barnets indre psykologi (selvoppfatning, følelser, sinnsstemninger etc.) og krever varhet for enkeltelevers individualitet.
- Lærer i rolle: Uteskole gir læreren mange muligheter til å bruke drama som virkemiddel ved selv å gå inn i en gitt rolle for å fange elevenes oppmerksomhet, for å levendegjøre stoffet slik at elevene lettere kan komme i gang med egne aktiviteter.
- Klassesamtaler: Læreren leder klassesamtaler, ofte under samlingsstunder, hvor elevene får muligheter til å tale og lytte til hverandre som gruppe. Læreren kan da også jobbe med samværsformer og normer knyttet til det å snakke sammen.
- Transportetappen: Turen til og fra bestemmelsesstedet er en situasjon hvor det foregår mye kommunikasjon elevene imellom og mellom lærer og elev. Å samtale mens man går gir en uformell, fri og naturlig ramme som stimulerer til kommunikasjon. Det vanlige er at elevene er organisert i flere smågrupper.
- Oppsøkende virksomhet: Uteskole gir læreren mange muligheter til å komme i kontakt med elevene og gi enkeltelever konsentrert oppmerksomhet. Det kan være elever som trenger ekstra oppfølging og støtte eller det kan være elever læreren ønsker å vise positiv oppmerksomhet og kanskje gjenopprette kontakten med etter negativt ladete situasjoner i klasserommet. Lærere bruker ofte ekstra tid sammen med de to-språklige elevene på denne måten. Denne oppmerksomheten har ofte et "tilfeldig" preg slik at de øvrige elevene ikke oppfatter hva som skjer.

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervju.)

Mulighetene for kommunikasjon i uteskole er altså mange. Egne observasjoner bekrefter også at lærerne synes å bruke ulike metodiske tilnæringer for å stimulere elevene til å bruke språket muntlig, uten at jeg registrerte den samme bredden i tilnæringer som i oversikten ovenfor. Tilnærmingene kan knyttes til de fleste fag og har dermed også allmenndidaktisk relevans. Kommunikasjonen framstår som kontekstbasert og synes å gi elever og lærere muligheter til å samtale med utgangspunkt i autentiske situasjoner, fenomener og objekter som de forholder seg til der og da. Oversikten illustrerer den betydning lærerne tillegger muntlig språkbruk som et innholdsområde i uteskole. Muntlig språkbruk synes imidlertid i liten grad å bli tatt opp til diskusjon som tema med elevene. Det ser ut til at lærerne først og fremst tillegger dette en instrumentell funksjon, og betrakter det som en grunnleggende ferdighet lærerne mener er viktig å stimulere elevenes utvikling av i uteskole.

9.2.5 Forskning

Klette (2003a) har undersøkt kommunikasjons- og interaksjonsformer i klasserommet i norsk skole. Studiene viser at det har skjedd en bevegelse fra 1970-tallets ensidige lærerstyrte spørsmål-svar-sekvenser (resitasjonsmønstre) til en mer arbeidende elevrolle hvor ”lytter/hører på lærer”, ”svarer på spørsmål” og ”individuell arbeid” har en mer framtrædende plass (Klette 2003a:54). Forskingen beskriver altså kommunikasjonsformer innenfor rammene av en abstrakt og tekstbasert undervisning. Vi har imidlertid hatt lite kunnskaper om kommunikasjon og muntlig språkbruk i uteskole, innenfor rammene av en mer praktisk og handlingsrettet undervisning. Det foreligger imidlertid en nyere studie fra Danmark som har belyst dette. Herholdt (2005) undersøkte 19 elevers språkbruk i to kontekster i ”Rødkildeprosjektet”. Forskeren kartla hvilken betydning undervisningskonteksten har for elevenes språkbruk (Herholdt 2005:108). Hun sammenlignet elevenes muntlige språkbruk i uteskole med språkbruken i klasserommet. Hovedkonklusjonen var at elevene i uteskole brukte et åpent, eksplorativt og utforskende språk (”heuristisk-eksplorerende”), mens elevene i klasserommet i hovedsak anvendte det hun kalte et deskriptivt og refererende språk (Herholdt 2005:112), med andre ord en språkbruk som en kan forvente hos elever som, ifølge Klette (2003a:54), ”svarer på spørsmål”.

I mitt materiale synes slike spørsmål-svar sekvenser ikke å ha en framtrædende plass i uteskole. Det bygger jeg på en fortolkning av det samlede empiriske materialet, en fortolkning som underbygges av mine egne observasjoner i felten. Herholdts (2005) beskrivelse av elevenes språkbruk i uteskole gir sannsynligvis et langt mer dekkende bilde av

kommunikasjonsformen i uteskole slik det framstår i materialet, og som indikerer at uteskole gir elevene rom for muntlig språkbruk, og at dette skaper en friere og mer eksplorativ språkbruk enn det en finner innenfor rammene av klasseromsundervisningen. Daley (1988) har tilsvarende påpekt betydningen av å skape undervisningssituasjoner som gir elevene anledning til å bruke språket aktivt (Daley 1988:132). Denne undersøkelsen tegner et bilde av en didaktisk praksis som i stor grad nettopp synes å bestå av aktiviteter som gir den enkelte elev muligheter til å bruke språket fritt og selvstendig i aktivitetene.

9.2.6 Oppsummering

Lærerne i materialet understreker de muligheter uteskole gir elevene til å kommunisere med hverandre mens de gjennomfører ulike aktiviteter. Dette er nødvendig for at aktivitetene skal kunne la seg gjennomføre. Kommunikasjonen i uteskole er også knyttet til personlige forhold. Samtalene oppstår ofte spontant. De oppstår også i situasjoner hvor enten elevene stiller spørsmål eller læreren tar initiativ og kommenterer eller forteller. Ofte tar også lærerne aktivt kontakt med elevene mens de arbeider med oppgaver. Elevene oppsøker også ofte lærerne. Lærerne framhever at de legger vekt på at elevene skal beskrive sine opplevelser og tanker underveis og i samlingsstundene etterpå hvor alle deltar. Materialet gir mange eksempler på at dette faktisk skjer. Da samtaler elever og lærere sammen om det de har sett, gjort og opplevd i uteskole.

Noen lærere har knyttet begrepet refleksjon til kommunikasjonsprosessen i uteskole. Dette ligger også implisitt i mange av lærernes uttalelser når de understreker den funksjon kommunikasjonen har i dannelsingsprosessen. Man kan vanskelig tenke seg kommunikasjon uten at det samtidig foregår en eller annen form for refleksjon. Kommunikasjonen mellom elevene og mellom elever og lærere har dermed også en viktig læringsmessig funksjon.

Muntlig språkbruk framstår som et viktig innholdsområde i uteskole som særlig Lutvann-lærerne legger vekt på i sin undervisningsplanlegging. Det ser imidlertid ikke ut til at lærerne i noen særlig grad arbeider med muntlig språkbruk som et innholdsmessig tema i uteskole som de tar opp med elevene til diskusjon. Det ser ut til at muntlig språkbruk først og fremst oppfattes som en grunnleggende ferdighet lærerne mener uteskole bidrar til å utvikle hos elevene. Å kunne uttrykke seg muntlig synes samtidig å være nært relatert til alle aktiviteter og til alle skolens fag i det empiriske materialet – slik også Kunnskapsløftet legger opp til når det gjelder utviklingen av denne grunnleggende ferdigheten (KD 2006:39).

9.3 SKRIFTSPRÅK

9.3.1 Å lære gjennom å skrive

Alle lærerne i materialet legger opp til og legger stor vekt på at elevene skal reflektere over og bearbeide sine erfaringer fra uteskole skriftlig. Dette framstår som en sentral del av lærernes didaktiske praksis i uteskole. En av lærerne sa det slik:

Skrivingen gir barna muligheten til å reflektere over det de har gjort. (Kilde: Intervju av lærer.)

Elevene skriver med utgangspunkt i sine egne erfaringer, og innholdsmessig kan tekstene ha tilknytning til alle fag, avhengig av hva elevene har gjort og opplevd i uteskole den aktuelle dag. Elevtekstene har også ofte tverrfaglig karakter. Lærerne mener det er viktig å ha variasjon og struktur i forhold til skrivingen etter uteskole. Med variasjon mener lærerne at tekstene kan knyttes til ulike sjangre (jfr. kapittel 7.7). Struktur innebærer at elevene må ha noen holdepunkter eller rammer som de kjenner og som de skal ta utgangspunkt i når de skriver. Det kan for eksempel være følgende spørsmål som ble brukt av en Lutvann-lærer:

- Hva gjorde du?
- Hva så du?
- Hvem lekte du med?
- Hvordan var været?
- osv.

På Lutvann skole organiseres elevenes skriving i forbindelse med uteskole i to trinn.

Trinn 1: Stikkordbok

Elevene har en liten notatbok hvor de setter ord på aktiviteter, opplevelser, følelser, hendelser og tanker i form av noen enkle stikkord eller nøkkelord mens de er ute og enda har erfaringene friskt i minne. Denne ”Stikkordboka” er et hjelpemiddel som skal hjelpe elevene til å huske hva de har gjort i uteskole denne dagen og skal fungere som grunnlag for å skrive en mer utfyllende tekst. Å skrive stikkord er, ifølge lærerne, et fast innslag i uteskole på Lutvann som elevene etter hvert skal være fortrolige med. Men å skrive stikkord må læres og forutsetter at elevene kan skrive. Lutvann-elevene introduseres derfor for stikkordboka i 3. klasse. Å skrive stikkord blir dermed et innholdsmessig tema de bruker tid på i uteskole slik at elevene skal forstå hva dette handler om og hvilken funksjon det har. I årsplanen for 3. klasse er dette omtalt slik av en lærer som mål for dagen:

Innføring i stikkord. Elevene lærer om hvordan de skal bruke stikkordboka som hjelp til naturboka, som de har i lekse hver uke (vær, mat, gjort, sett, funnet). (Kilde: Årsplan 3. klasse.)

Elever og lærere arbeider altså målrettet med dette i uteskole. Å skrive stikkord skal gi elevene trening i å sammenfatte sine opplevelser i noen språklige kategorier som de i neste omgang skal skrive om i uteskoleboka. Stikkordboka framstår som et praktisk didaktisk grep som gjør det mulig for elevene å ta vare på tanker og opplevelser underveis på en rask og enkel måte. Under en av mine observasjoner en maldag på Lutvann skole observerte jeg hvordan elever og lærere arbeidet med dette i uteskole:

Aktiviteter på leirplassen [...] ”Y” ber elevene om å ta fram stikkordbøkene som de har i ryggsekken og skrive ned stikkordene for dagen. Elevene henter dem og starter skrivingen, sittende spredt rundt i terrenget. Noen sitter alene mens andre sitter i smågrupper. Bakken fungerer som underlag. Alle elevene skal vise fram stikkordene til læreren som skal ”godkjenne” resultatet. Elevene ser ut til å ta arbeidet på alvor og arbeider konsentrert. Lærerne er sentralt plassert på leirplassen og samtaler med enkeltelever etter hvert som de kommer og viser fram stikkordene. En av elevene viser boka med stikkordene sine til ”Y” som ser på dem og spør om han ikke har flere stikkord han vil notere, og utfordrer ham til å notere flere med henvisning til noen konkrete situasjoner hun vet eleven har vært involvert i. Han kommer med forslag til flere stikkord og hun bekrefter at det høstes bra ut. (Kilde: Observasjonsnotater ANJ.)

I denne situasjonen er det læreren som har regien og som ber elevene om å ta fram stikkordboka. Aktiviteten er lærerstyrt og felles. Parallellen til klasseromsundervisningen er slående. Rammene er imidlertid svært annerledes og gir rom for elever i bevegelse og parallelle samtaler. Et spørsmål som melder seg er om elevene stimuleres til å bruke stikkordboka underveis under aktivitetene og etter behov? Når en idé melder seg kunne det være lurt å notere den ned med en gang slik at innskytelsen ikke blir glemt. Forholdene burde ligge godt til rette for en slik individuell og selvstendig tilnærming i uteskole.

Elevene i dette eksemplet skal vise sine forslag til stikkord til lærerne etter hvert som de blir ferdige. Elevene kan da bli utfordret og stimulert av lærerne til å skrive flere ord avhengig av hva de har gjort den aktuelle dagen, og de kan få hjelp til å notere flere stikkord hvis de står fast. Eleven i eksemplet ovenfor utfordres av læreren til å strekke seg et hakk lenger enn han ville gjort om han skulle operert på egen hånd, og han lanserer flere forslag til stikkord. Observasjonene fortalte meg at lærerne hadde et sterkt individuelt fokus i denne sekvensen og brukte en del tid på samtale med enkeltelever etter hvert som de kom og viste fram det de hadde skrevet. Observasjonen tyder på at dette er et didaktisk grep som gjør det mulig for lærerne å ha fokus på den enkelte elev og gi tilbakemeldinger på individuelt grunnlag. Men blir alle elevene fanget opp på denne måten? Det har jeg ikke grunnlag for å hevde skjedde i denne situasjonen..

Stikkordboka gir elevene grunnlag for å beskrive og dokumentere det som har skjedd i uteskole den aktuelle dag. Når de først har notert sentrale stikkord eller nøkkelord skal dette

gjøre det lettere for elevene å bearbeide utedagen når de senere skal skrive en mer utfyllende tekst om aktivitetene i Uteskoleboka.

Trinn 2: Uteskoleboka

Rapportskrivingen etter hver utedag er et fast ukentlig innslag i kjølvannet av uteskole både i Søbakken-studien og på Lutvann skole. Noen ganger skrives teksten på skolen etter endt skoledag, men mange lærere erfarer at elevene ofte er slitne etter en lang dag i uteskole, og lar dermed dette arbeidet være en del av leksearbeidet. Uteskoleboka er en tverrfaglig rapportbok og brukes for å reflektere over og bearbeide aktivitetene og opplevelsene. På denne måten får elevene regelmessig og systematisk øvelse i å skrive om det de har gjort og opplevd. Skrivningen framstår som en viktig del av uteskole i både Søbakken- og Lutvann-studien. I ”Det tredje klasserom” er temaet ikke systematisk belyst, men noen lærere hevder at dette er en viktig del av dannelsesarbeidet. Lutvann-lærerne framhever to hovedbegrunnelser for dette skrivearbeidet:

1) Lærerne mener at elevenes skrivearbeid er viktig fordi det stimulerer dem til å reflektere over det de har gjort. Flere lærere var inne på dette:

Skrivingen gir barna muligheten til å reflektere over det de har gjort, og de får utviklet skrivningen sin. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren hevdet at hun presiserer overfor elevene at de skal lære noe hver gang de er ute. Det å få dem til å reflektere over egen læring syntes hun fungerer bra. Elevene skal skrive rapport i uteskoleboka om hva de har gjort og opplevd på utedagen. Dette er lekse til dagen etter. (Kilde: Intervju av lærer.)

Gjennom skrivningen skal altså elevene omsette sine førstehåndserfaringer i uteskole til symbolsk og teoretisk kunnskap. Sansinntrykkene og tankene skal med andre ord artikuleres, de skal gis et språklig uttrykk og formidles gjennom en tekst. Å skrive om hva de har gjort i uteskole synes å være en viktig metode som brukes for å stimulere elevene til å tenke igjennom, bearbeide og reflektere over det de har gjort, på samme måte som den muntlige kommunikasjonen er det (jfr. kap. 9.2). Elevene skal altså skrive for å lære eller lære gjennom å skrive. Skrivning framstår som en viktig måte å lære på i det empiriske materialet. Dysthe (2000:12) bruker betegnelsen *læringsstrategi* om dette, mens Hoel framhever skrivning som et redskap for tanken, og et hjelpemiddel for å få ny kunnskap og ny innsikt (Hoel 1990:72). Det er et slikt motiv lærerne i materialet synes å tillegge skrivearbeidet i kjølvannet av uteskole. Uteskoleboka er også et læremiddel i dannelsesarbeidet. Begrepet lekse som flere lærere bruker om denne skrivningen illustrerer samtidig lærernes skolske tilnærming til dette arbeidet

og til uteskole. En lærer fortalte hvordan han følger opp dette leksearbeidet på skolen dagen etter med elevene i klasserommet:

Dagen etter sitter elevene og lærere i klassering og barna leser referatene for hverandre. På denne måten stimulerer vi dem til refleksjon rundt opplevelsene vi hadde dagen før. Da kan mange få idéer til ting de kunne ha skrevet selv som de tar med seg til neste referat. Målet vårt er å stimulere barna til å utvikle sin skriving. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren legger altså vekt på at den enkelte elev skal omsette sine erfaringer til faglige kategorier (kunnskap) gjennom en tekst. Sentralt i lærerens bevissthet står begrepet refleksjon. Lærernes intensjoner er at dette skrivearbeidet og høytlesingen av referatene skal stimulere elevene til å reflektere over hva de gjorde.

Innholdsmessig kan tekstene ha tilknytning til alle skolens fag. Slik bearbeider elevene sine opplevelser og økt bevisstgjøring kan skje. Noen ganger skriver elevene også mens de er ute. Da skal de der og da sette ord på det de gjør og observerer, som dette loggnotatet viser:

Vi skal observere våren ved rognetreet, vi skal bruke alle sanser og krysse av på skjemaet. Vi skal tegne rogn om våren og alle vårblomstene. Vi skal skrive ned observasjonene.” (Kilde: Lærerlogg 2. klasse)

2) Mange av lærerne tillegger dette skrivearbeidet også en instrumentell funksjon. Lærerne legger vekt på, som det framgår av sitatene ovenfor, at elevene skal lære seg til å uttrykke seg skriftlig, til å kunne skrive, som sådan. Skrivning framstår som en grunnleggende ferdighet mange av lærerne legger stor vekt på at elevene skal utvikle gjennom uteskole. En lærer uttrykte dette slik:

Vi opplever at det løsner for mange elever når det gjelder skriving. (Kilde: Intervju av lærer.)

Flere lærere forteller at mange elever legger mye arbeid i denne skrivingen. Siden det er selvopplevde ting de skal formidle, mener lærerne det blir mange gode tekster. Noen lærere hevder at elevene gjennomgående skriver lengre og bedre tekster og formidler større skriveglede når de får bruke egne, konkrete opplevelser fra uteskole som grunnlag for skrivingen. Forklaringen på dette er, ifølge lærerne, at det virker som det er lettere å skrive om noe selvopplevd. Når de har gjort noe selv har de også noe å skrive om og dette utløser lyst og motivasjon for å uttrykke seg skriftlig. Særlig synes dette å gjelde for elever som ikke har et så rikt språk og som strever med skrivingen. En av lærerne i ”Det tredje klasserom” ga følgende eksempel:

En av elevene i klassen hennes hadde store lærevansker. Skriveferdighetene var gjennomgående dårlige. Setningene var usammenhengende og ofte vanskelige å forstå. Men uteskoleboka,

derimot, syntes hun var blitt så bra. Her mente hun eleven skrev mye bedre, og tekstene var til å forstå. Eleven viste dessuten større iver i arbeidet med denne boka. Læreren mente eleven behersket denne boka fordi den angikk eleven, fordi den hadde noe med elevens liv å gjøre og fordi den bygget på elevens egne opplevelser. 'Dermed har hun også fått noe på hjertet når hun skal skrive', hevdet læreren. Eleven har opplevd noe hun har lyst til å skrive om. Da fungerer skrivningen bedre også, mente læreren. (Kilde: Intervju av lærer.)

Eleven skriver altså, ifølge læreren, bedre og mer forståelige tekster, iveren i arbeidet er større og eleven ser ut til å mestre skrivearbeidet bedre. Læreren mener dette skyldes at skrivearbeidet har mening og relevans og angår henne fordi det "har noe med hennes liv å gjøre". Fordi eleven altså får skrive om noe hun har opplevd selv, synes motivasjon for arbeidet å være bedre og dermed opplever hun også å lykkes bedre, ifølge læreren.

Analysen av elevenes arbeidsbøker i Søbakken-studien etter ett år med uteskole (3. klasse) viste at tekstene formidlet et stort mangfold av opplevelser, fortolkninger og forståelser (Jordet 1998:124). Tekstene representerer et nyttig og viktig inntak til forståelse av uteskole. Gjennom dette tekstmaterialet har den enkelte elev formidlet sin egen fortolkning av det som har skjedd i uteskole gjennom et skoleår. Følgende tekst fra en 3. klasseelev illustrerer hvordan elevens erfaringer er bearbejdet skriftlig:

Stavåsen

Vi var på Steinbruddet. Jeg lærte noe.
Jeg lærte en stein som heter granitt.
Det som er hvit på granitten heter kvarts
og det som er rød på granitten heter feltspat
og det som er svart på granitten heter glimmer.
Da vi kom til Stavåsen fikk hver gruppe en boks.
Den skulle vi lage en insektfelle med.
Vi måtte bruke fingra til å grave ned.
Vi skulle se etter om det hadde kommet noen dyr
oppi boksen. Det hadde ikke kommet noe i vår
boks.

(Kilde: Elevtekst, Jordet 1998)

Teksten har et strengt faglig fokus og kretser rundt fagemnene "geologi" og "insekter" hvor eleven skriver om det han har gjort og det han har lært. Jeg var med som deltakende observatør i klassen. Denne dagen tok jeg et initiativ til å leke med en elevgruppe etter at vi hadde vært på steinbruddet, og etter at aktivitetene beskrevet ovenfor var gjennomført. Vi var på vei tilbake til skolen og jeg fikk lyst til prøve drama, eller mer presist - tablået - som

metode på det temaet vi nettopp hadde arbeidet med på steinbruddet. Det var 10 elever i gruppen som gikk litt foran de andre elevene i klassen.

Jeg spør om de har lyst til å leke granitt!?? Vi hadde snakket om fargene på de tre mineralene som granitt består av, og med bakgrunn i fargene på barnas klær som jakker, caps og bukser skal hvert av barna være enten kvarts (gråhvit), feltspat (rødlig) eller glimmer (sort). Dette er en form for rollelek barna raskt tenner på. Idet rollene er definert skal de så, som mineralkornene i granitten, 'smelte' sammen og bli til en stein. 10 unger går inn for oppgaven med liv og lyst, og i et lite minutt er de tett sammenfiltret i en stor 'granittblokk'. Latter og skrik vitner om at barna synes dette er gøy. Like etterpå kommer læreren og et av barna løper ivrig mot henne idet han roper: 'Frøken, vi lekte granitt! Det var kjempekult!' (Kilde: Jordet 1998:174.)

Elever og lærere arbeidet altså med det aktuelle fagemnet "geologi" på flere måter ved å kombinere ulike metoder, dels gjennom planlagte aktiviteter (steinbruddet) og dels gjennom tablået. Aktivitetene ga elevene ulike typer erfaringsbasert kunnskap om emnet, og gjennom abstraksjonen og begrepsdanningen i skrivearbeidet fikk elevene muligheten til å artikulere sine erfaringer skriftlig. På den måten får, slik Dewey uttrykker det "... abstract meanings a physical body" (Dewey 1966:227). Ordene gir altså abstrakte meninger et fysisk nærvær.

9.3.2 Sammenfatning

Det store flertall av lærere i materialet synes å være sterkt preget av en tenkning hvor skriving tillegges stor vekt i faglige tilegnelsesprosesser. Denne tekstbaserte måten å bearbeide erfaringene på i uteskole går som en rød tråd gjennom hele materialet.

Betydningen av å reflektere over det elevene har gjort i uteskole relateres dermed ikke bare til muntlig språkbruk. Det ser ut til at lærerne legger minst like stor vekt på at elevene skal få muligheter til å reflektere over erfaringene sine og artikulere tankene skriftlig som ledd i dannelsingsprosessen. Gjennom bruk av stikkordbok og uteskolebok legges det opp til en skriveprosess hvor interaksjon med læreren også synes å stå sentralt. Intensjonen bak denne praksis hos lærerne synes å være at elevene skal lære gjennom å skrive.

Flere lærere mener elevenes tekster blir bedre når de skriver med utgangspunkt i egne opplevelser. Det synes som lærernes intensjon med skrivearbeidet er å stimulere elevenes evne til å gjøre seg forstått gjennom skrevne tekster. Skrivearbeidet synes altså også å fungere som en metode for å øve opp elevenes grunnleggende ferdigheter til å uttrykke seg skriftlig.

Det er samtidig viktig å etablere en klar distinksjon mellom lærernes *intensjoner* med dette skrivearbeidet og hvilke effekter det kan ha på elevenes læring. Materialet avdekker hvilken plass skrivingen har i dannelsesarbeidet, hvordan arbeidet organiseres og gjennomføres og hvilken funksjon lærerne tillegger dette skrivearbeidet. Eventuelle virkninger av skrivearbeidet på elevenes læring må avdekkes gjennom annen forskning.

9.4 SOSIAL DANNING

9.4.1 Sosial kompetanse

Det er en hovedoppgave for skolen å bidra til å stimulere barn og unges sosiale utvikling. Å kunne fungere godt og hensiktsmessig sammen med andre mennesker er en viktig forutsetning for et godt og meningsfullt liv. Dette krever sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter og handler om å være i stand til å forholde seg til sine omgivelser på en fruktbar og hensiktsmessig måte (Lamer 1997:41). Denne siden av skolens dannelsesarbeid søkes ofte ivarettatt gjennom såkalte sampedagogiske aktiviteter eller samvirke- og samarbeidsbasert opplæring, som innebærer at flere elever arbeider sammen for å nå felles mål (Øzerk 2004:246). Jeg har ikke kartlagt omfanget av sampedagogiske aktiviteter i materialet, men egne observasjonsdata og fortolkning av det øvrige empiriske materialet indikerer at dette er en svært viktig organiseringsform i uteskole.

Lærerne i materialet mener uteskole har stor betydning for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. 2 av 3 lærere (66 %) framhever denne dimensjonen ved uteskole.⁶⁵ De peker på flere forhold. Flere lærere mener elevene lærer å fungere bedre sammen gjennom uteskole, fordi det skjer så mye sosial samhandling ute som utfordrer deres sosiale evner. Det er en utbredt oppfatning at elevene gjennom uteskole må lære å forholde seg til hverandre på mange måter.

En lærer påpekte at elevene utvikler sosiale ferdigheter gjennom uteskole fordi de må samarbeide om ulike oppgaver, for eksempel å bygge noe sammen med andre. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen lærer illustrerer dette med et eksempel [...] Noen elever elsker å sage og sage, sier hun. Hun synes det er flott å se på når to barn står med en buesag og drar i hver sin ende. I begynnelsen jobber mange mot hverandre, påpeker hun, og da går det ikke. Men så oppdager de at det fungerer når de koordinerer bevegelsene sine. Dette mener hun er en fin måte å lære samarbeid på. (Kilde: Intervju av lærer.)

En lærer fortalte at en elev hadde kalt buesaga de brukte i uteskole for 'du-og-jeg'-saga. (Kilde: Intervju av lærer.)

Kommunikasjon og sosial interaksjon er uløselig knyttet sammen. Den muntlige samhandling jeg har omtalt tidligere har dermed sitt motstykke i sosial interaksjon, og lærerne mener dette åpner mange og gode muligheter for å stimulere elevenes sosiale ferdigheter i uteskole. En av lærerne ved en fädelt skole i "Det tredje klasserom" pekte på potensialet for sosial utvikling

⁶⁵ Jfr. fotnote 63.

som lå i alderblandede grupper. Læreren hadde imidlertid kun et års erfaring med uteskole gjennom deltakelse i prosjektet, men opplevde at arbeidet hadde gitt mersmak:

Hun påpekte at barna får utfolde seg friere ute, noe de sårt trenger. De lærer seg å ta hensyn til andre. Det er en fin måte å jobbe på som stimulerer barnas sosiale utvikling på en positiv måte. Aldersblandingen her på skolen fungerer veldig bra når vi er ute, mente hun. De eldre lærer seg til å vise omsorg for de yngre, og de yngre lærer av de eldre. Uteaktivitetene gir mange fine fellesskaps erfaringer. Hun la til at det kanskje høres idyllisk ut, men det er faktisk slik, sa hun. Derfor vil hun også fortsette med uteskole. (Kilde: Intervju av lærer.)

Flere lærere mener elevene føler seg mye friere ute og at de derfor våger å eksponere flere sider av seg selv. Det kan virke som uteskole gir elever og lærere en sterkere opplevelse av fellesskap og av å være sammen enn i klasserommet hvor samværet preges av strengere samværsnormer og regler som er satt av skolen.

9.4.2 Møte med andre voksne i uteskole

Elevene møter ofte andre voksne i uteskole, som for eksempel representanter for institusjoner og organisasjoner, når de tar turer til butikker, museer, torg etc., når de tar T-bane, trikk og buss eller når de møter ressurspersoner på leirplassen. Da får de erfaringer med hvordan andre mennesker forholder seg til dem og kommuniserer. Følgende eksempel illustrerer dette:

”Veldig bra med andre personer inn – de både snakker og oppfører seg annerledes enn vi lærerne som alltid har kontakt med elevene.” (Kilde: Loggnotat fra lærer.)⁶⁶

Tilsvarende skriver en av 7. klasselærerne etter en tur til buddhisttemplet følgende:

Kjempeinteressant å møte munken der! (Kilde: Årsplan 7. klasse.)

Dette illustrerer en viktig side ved uteskole som tilfører skolens dannelsesarbeid nye dimensjoner. Møtet med de sosiale omgivelsene representerer dermed en viktig kilde til utvikling av elevenes sosiale ferdigheter.

9.4.3 Aktiviteter som gir sosiale utfordringer

På Lutvann skole har de systematisert erfaringene på dette området. Lærerne legger derfor ofte til rette for ulike faglige aktiviteter i gruppe som krever at elevene samarbeider. Når elevene gjør noe sammen utfordres de også sosialt, mener lærerne. Tilnærmingene er mange.

- Praktiske oppgaver: Elevene blir satt til å gjøre noe sammen, faglige eller praktiske oppgaver. De kan for eksempel få i oppgave å gjøre noe som innebærer at de må hente naturmaterialer,

⁶⁶ Jfr. kommentarer i kapittel 7.3: Samfunnsfag om kontakten med andre voksne i uteskole.

konstruere noe og bruke det til et bestemt formål etc. Da utfordres de til å hjelpe hverandre, til å ta i et tak eller løfte og bære noe sammen, til å holde for hverandre, vente på tur osv.

- **Problemløsning:** Elevene blir presentert for ulike problemer av faglig eller praktisk karakter som krever en løsning. Elevene arbeider ofte sammen i grupper. De må da forhandle med hverandre og diskutere for å komme fram til enighet og finne felles løsninger.
- **Friluftsliv** har en sentral plass i uteskole på Lutvann skole og har en viktig sosial funksjon. Naturmiljøet i sin alminnelighet og friluftslivet i særdeleshet krever mye gruppearbeid hvor elevene gjennomfører praktiske oppgaver sammen med andre. Naturen gir mange muligheter for sosial samhandling som igjen gir muligheter for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter.
- **Framføringer:** Elevene får oppgaver hvor de skal opptre for hverandre, å synge sammen, gjennomføre et rollespill eller en dramatisering, noen ganger også for foreldregruppen. På leirplassen ligger forholdene godt til rette for ulike opptredener.
- **Sosiale opplevelser:** Lærerne legger opp til aktiviteter hvor det å møte andre mennesker er et viktig element. Det kan være å ta buss, trikk eller T-bane til nærmere oppgitte reisemål, gå på butikk, teater, galleri etc.
- **Felles rutiner:** Uteskole krever struktur og forutsibare rammer for at det skal fungere. Lærerne legger vekt på å etablere rutiner på en del områder for hvordan ting skal gjøres i fellesskapet. Dette ansees også som et viktig element i barnas sosiale utvikling.
- **Lek:** Ved å gi rom for fri og styrt lek kan lærerne skape rom for ulike former for sosialt samvær. Lærerne understreker at det er viktig at de voksne er til stede i den frie leken for å se hva som skjer slik at de kan intervensere om noen av barna faller utenfor. Da hjelpes barnet inn i leken igjen om situasjonen tilsier det.
- **Medbestemmelse:** Lærere framhever betydningen av å la elevene få være med på å bestemme opplegget for utedagene når dette planlegges på forhånd. Lærerne mener det også er viktig å la elevene få komme med synspunkter på opplegget underveis i arbeidet om hva de skal gjøre (innhold) og hvordan de skal jobbe (organisering, gruppesammensetning etc.).

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervju.)

Egne observasjoner fra feltarbeidet underbygger dette som vanlige samspillsituasjoner i uteskole som utfordrer elevene sosialt. Det er imidlertid ikke nødvendig alltid å skape samhandlingssituasjoner. Det oppstår også ofte spontant autentiske situasjoner i uteskole hvor elevene må forholde seg aktivt til hverandre. Jeg har imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag for å si hvordan lærerne følger opp elevene i ulike situasjoner, hva de gjør helt konkret for å stimulere elevenes sosiale ferdigheter. Dette må følges opp gjennom annen forskning.

Materialet tyder imidlertid på at lærerne arbeider med sosial interaksjon på to måter. *For det første* kan regler og normer for samvær tas opp som tema i undervisningen og dermed brukes for å bevisstgjøre elevene på tema som samværsnormer, empati, å ta den andres perspektiv etc. Dette representerer førstehåndserfaringens kognitive dimensjon. *For det andre* rommer elevenes sosiale erfaringer i uteskole også en affektiv og psyko-sosial dimensjon som kan påvirke elevenes selvoppfatning og identitet. Det faktum at elevene får muligheter til å forholde seg til hverandre i andre sosiale settinger enn på skolen gir elever og lærere viktige og autentiske sosiale impulser som representerer en ressurs i dannelsesarbeidet. Jeg følger opp dette nedenfor.

9.4.4 Hva slags sosial danning skjer?

Flere lærere hevder at samværet er mer ledig og naturlig ute enn inne. Samværet er mer variert og situasjonene mer autentiske enn det er mulig å få til i klasserommet, påpeker de. Lærerne mener at uteskole derfor er en egnet måte å bygge nye relasjoner i elevgruppen på. De mener at både elever og lærere framstår som mer hele mennesker ute enn i klasserommet. Mange lærere gir uttrykk for at de dermed får ny og nyttig kunnskap om den enkelte elev som de ikke får i klasserommet og som de kan ta med seg i det videre dannelsesarbeidet.

Elevene må for eksempel ofte gjøre noe for hverandre og de må hjelpe, støtte og korrigere hverandre når de arbeider med gruppeoppgaver. Det oppstår også hele tiden autentiske situasjoner hvor elevene må forholde seg til hverandre og til de voksne, også konflikter som må løses. Slik slipes og formes barna i møte med hverandre og de voksne, ifølge lærerne. Når barna samarbeider om oppgaver videreutvikles dessuten eksisterende sosiale relasjoner i klassen, hevder lærerne. Ved å styre gruppesammensetningen kan lærerne også påvirke hvem som samarbeider med hvem om ulike oppgaver. Lutvann-lærerne framhever følgende kvaliteter som de ønsker at elevene skal utvikle som ledd i uteskole:

- Empati: Lærerne søker å utvikle elevenes empati, ved å gjennomføre samarbeidsoppgaver hvor elevene må ta hensyn til hverandre og vise respekt for hverandre, leve seg inn i andres situasjon, vise omsorg, se andre, lytte til andre, ta ansvar osv.
- Initiativ: Gjennom uteskole får barna trening i å ta ulike typer initiativ, overfor hverandre og i forhold til å gjennomføre forskjellige oppgaver.
- Normer og regler for samvær: Lærerne legger vekt på normer og regler for samvær. Noen lærere bruker betegnelsen oppførsel. Lærerne mener barna lærer hvordan de skal oppføre seg i de mange forskjellige situasjoner de opplever i uteskole, overfor hverandre og ute blant andre i ulike sosiale sammenhenger. Lærere framhever overfor barna at det er de samme regler som gjelder ute som inne i forhold til hvordan man behandler hverandre.
- Evne til å takle nederlag: Evnen til å takle nederlag er viktig for alle mennesker. Lærerne framhever betydningen av å hjelpe barna til å takle følelsesmessige opplevelser knyttet til ulike typer nederlag som de også kan oppleve ute.
- Evne til å kommunisere: Lærerne hevder at samtalen går lettere utendørs, både samtalen elevene imellom og samtalen mellom elev og lærer. Dette gjelder både den frie, spontane samtalen og de mer styrte gruppesamtaler. Særlig den frie og spontane har gode kår ute. Elever og lærere kan dele tanker og opplevelser, ting de lurer på kan tas lettere opp osv. Dette styrker det sosiale samholdet mellom elevene og mellom lærer og elever, hevdes det.

(Kilde: Fokusgruppematerialet, årsplaner 1.-7.klasse og intervju.)

Evnen til å samarbeide og kommunisere utfordres altså hele tiden i uteskole. Spørsmålet er om dette representerer et potensial for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter eller sosiale kompetanse. Lamer (1997:42) hevder sosial kompetanse kan beskrives gjennom fire kjennetegn. Jeg knytter disse kjennetegn til situasjoner fra egne observasjonsdata:

- *Rolletaking og empati* som evnen til ta andres perspektiv og forstå deres følelser og intensjoner. Eksempel: En situasjon hvor lærer og elever diskuterer om de barna som ikke har vært med på å plukke bringebær også skal få spise bringebærsyltetøyet:

Etter hvert reiser noen barn følgende problemstilling. 'Frøken! Skal de som ikke plukker bær få spise av bringebærsyltetøyet? Er det rettferdig?' Spørsmålet sendes videre til de andre barna. 'Hva synes dere?' Noen svarer nei, andre svarer 'ja, de må få smake de også for de har sikkert plukket litt bær'. Hvilket utgangspunkt for refleksjon omkring rettferdighet, solidaritet og ansvar. (Observasjonsdata. Jordet 1998:170.)

- *Selvkontroll* som evnen til å kontrollere egne umiddelbare impulser. Eksempel: En situasjon hvor to elever krangler om frosk de leker med:

Konflikter dukker etter hvert opp. En gutt blir frastjålet sine frosk og løper gråtende etter frosketyven. Konflikten blir så sterk at en av de voksne må bidra for å hjelpe dem til å løse konflikten. I den påfølgende samtalen blir saken ordnet opp og barna blir gjenforent. 'Unnskyld at jeg slo deg, Arve' sier Kristin, mens de leier læreren på vei mot noen bringebærbusker for å ta opp igjen bærplukkingen. (Observasjonsdata. Jordet 1998:170.)

- *Observerbare sosiale ferdigheter* som evnen til å ta kontakt med og kommunisere med andre, opprette øyekontakt osv. Eksempler: En elev som begeistret tar kontakt med læreren for å fortelle om en morsom dramatiseringsopplevelse, og som forventer å bli møtt:

Like etterpå kommer læreren og et av barna løper ivrig mot henne idet han roper: 'Frøken, vi lekte granitt! Det var kjempekult!' (Observasjonsdata. Jordet 1998:174).

- *Selvhevdelse* som troen på at andre vil en vel og at en har en positiv selvoppfatning som gjør det lettere å være utadvendt og sikker i samspill. Eksempel: En situasjon med en elev som ikke hadde våget å sette utfor skibakker, men som i møte med et aksepterende klassemiljø etter hvert eksponerte sine følelser på toppen av en skibakke, og handlet:

Neste gang vi var ute, sa han på toppen av en ny bakke: 'Før tørte jeg ikke, men nå vet jeg at jeg kan.' Han satte utfor. (Observasjonsdata. Jordet 1998:166.)

Lærernes beskrivelser av arbeidet med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter i uteskole og hva de mener en kan oppnå med uteskole på dette området synes å ligge nært opp til disse kjennetegn. Egne erfaringer fra feltarbeidet underbygger også dette. Uteskole synes å gi mange muligheter til å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter både gjennom planlagte, styrte aktiviteter, og ikke minst gjennom alle de spontane, autentiske situasjoner som oppstår.

Jeg har likevel ikke tilstrekkelig empirisk grunnlag for å hevde at uteskole faktisk utvikler elevenes sosiale ferdigheter i tråd med disse kjennetegn. Lærernes oppfatninger om dette er samstemmige, men samtidig høyst subjektive. Deres oppfatninger bekreftes likevel et

stykke på vei av mine egne observasjoner i felten. Jeg tolker dette derfor som en indikasjon på at uteskole kan ha et særskilt potensial med tanke på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Dette må imidlertid avdekkes gjennom annen forskning. Mitt fokus er på hvordan lærerne arbeider med utvikling av sosiale ferdigheter som *innholdsområde* i uteskole, hva elever og lærere faktisk gjør i uteskole og hvilke meninger og meningssammenhenger som eksisterer på dette området. Eventuelle virkninger av dette dannelsesarbeidet på elevene er en annen sak.

9.4.5 Vennskap, klassemiljø, glede og trivsel

Over halvparten av lærerne mener elevene lærer hverandre bedre å kjenne i uteskole og at uteskole styrker vennskapet og samholdet mellom elevene. Lærernes oppfatninger kan sammenfattes slik:

- Gjennom uteskole får elevene oppleve verdien av å være del av et større sosialt fellesskap.
- Uteskole styrker elevenes fellesskapsverdier.
- Aktivitetene og opplevelsene i uteskole bringer mer glede og latter inn i skolehverdagen noe som fører til at elever og lærere kommer nærmere hverandre.
- Uteskole styrker det sosiale fellesskapet og samholdet i klassen.

En lærer formulerte dette tydelig:

Han mente klassemiljøet styrkes av å være ute. Det er selvfølgelig vanskelig å måle, men det er viktig, det ser vi, påpekte han. Han mente barna opplever hverandre fra andre sider. (Kilde: Intervju av lærer.)

Enkelte lærere påpeker at de faste sosiale strukturer som barna fungerer i til daglig løses opp ute. Dette synes å ha positive effekter for fellesskapet inne. Mange lærere mener derfor uteskole bidrar til en bedre atmosfære i klassen. Flere framhever også at elevene blir glade av å være ute fordi de får utfolde seg med større grad av frihet. Uteskole synes altså å bidra til mer glede i skolehverdagen, og lærerne mener dette bidrar til å øke elevenes trivsel på skolen:

Læreren hevdet at elevene som regel gleder seg til å gå ut, og de går som regel fornøyde hjem. Han opplever at de er aktive og trives når de er ute. Ute er alt så mye friere, mente han. De trenger ikke ha så stramme tøyler som inne. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren ga uttrykk for at elevene er blide og glade når de er ute. Det er mye smil og latter, roping og skriking og de er i aktivitet hele tiden. De har alltid noe å gjøre. Hun oppfatter dette som positiv livsutfoldelse som vitner om trivsel. De leker også så godt sammen. (Kilde: Intervju av lærer.)

Via foreldrene får også lærerne signaler som bekrefter deres eget inntrykk. Foreldrene kan riktignok fortelle om barn som gruer seg om morgenen når de skal ut. Men når de kommer hjem forteller barna ofte at de har hatt det 'kjempebra'. På denne måten gir foreldre uttrykk for at de synes det er lett å se at uteskole er viktig for barna.

Mange lærere synes også at det er mindre konflikter blant elevene ute. Enkelte var svært kategoriske og hevdet at det nesten aldri er konflikter og krangling ute. De framhever at barna er verbale og aktive ute, og i liten grad klager. Det er også en utbredt oppfatning at det som er av konflikter også er lettere å løse ute enn inne. Lærerne hevder at det ikke "tar av" så lett ute. Forklaringene de gir har med bevegelsesrommet og utfoldelsesmulighetene ute å gjøre. "Uteklasserommet" er åpent og fritt og tåler mye lyd og barn i bevegelse. Utedagen framstår derfor som en dag med pusterom. En lærer formulerte dette slik:

Han hevdet at det er jo så mye bedre plass ute. Det er en helt annen ro. Det kreves ikke at barna sitter stille når de arbeider. Det er veldig lite konflikter når vi er ute. Det er flere når vi er inne. Uteskole bidrar dermed til en hyggelig atmosfære i klassen. (Kilde: Intervju av lærer.)

Erfaringene fra Søbakken-studien pekte i tilsvarende retning (Jordet 1998).

Vi opplevde at det var få konflikter ute. Gleden og livsutfoldelsen var tilsvarende lett å få øye på. Dette bekreftes i barnas skriftlige arbeider. Et gjennomgående trekk i referatene var de andre barnas plass i uteopplevelsene. Det berettes stadig om hva de har gjort sammen med andre barn. [...] Om vi sammenholder barnas tekster med våre egne observasjoner av barna, mener jeg det er grunnlag for å samle barnas sosiale erfaringer i følgende punkter: Barna ser hverandre og gir hverandre oppmerksomhet, barna trives sammen og har få konflikter, barna utfolder seg sammen i frodig lek, barna er sammen på tvers av de vanlige gruppedannelsene, barna samarbeider om oppgaver, gutter og jenter leker mye sammen. (Kilde: Jordet 1998:171.)

Følgende elevtekster fra 3. klasselever illustrerer disse poengene:

Tirsdagsturen.

Jeg å Erik å Silje og Tine og Tom å Marit å Hege og Andreas bada i sole pyter å vart bløt å henkte klærne våre i tørkskapet. Å vi sto på det jupeste å vi fant en mark og noen maur, å isen er ikke tryg ine ved lan.

Turdag.

Vi gikk til stranda ved Sagtjernet. Og vi lagde et sted til grupa vår. Inger og jeg spiste sammen. Erik, Andreas og Inger og jeg fortalte hverandre spøkelse fortelinger.

(Kilde: Elevtekst, Jordet 1998.)

Selv om materialet avdekker et tydelig mønster, og peker i retning av at uteskole har et stort potensial med tanke på å fremme et positivt klassemiljø, betyr det likevel ikke at alle lærere har de samme erfaringer. Det er nyanser i bildet. En nyansatt Lutvann-lærer hadde gjort andre erfaringer de to månedene han hadde prøvd uteskole. Han opplevde ikke at konfliktnivået var mindre i uteskole enn i klasserommet:

Alt fungerer ikke så bra som han hadde tenkt, mente han. Så han var litt skuffet også. Han hadde for eksempel hørt at det var mindre konflikter mellom barna når de er ute. Han opplevde det ikke slik. Han syntes det oppsto like mange konflikter ute som inne. Han mente konfliktnivået, varighet osv. var like stort ute som inne. Han lurte på om dette kanskje kunne være personavhengig, og at det kanskje hadde noe med elevene i hans klasse å gjøre? (Kilde: Intervju av lærer.)

Det må her påpekes følgende: Læreren hadde overtatt en 6. klasse som ifølge skolens rektor var særdeles krevende og som hadde skiftet lærer hvert år, blant annet fordi lærerne opplevde klassen som så vanskelig. Og læreren var nyansatt og nyutdannet og helt uten erfaringer med uteskole. Det er selvfølgelig nærliggende å spørre hvordan man kunne la en nyansatt lærer få en utfordring som flere av skolens erfarne lærere ikke hadde taklet? Her aner man en kollektiv svikt i vurderingen, eller kanskje enda verre, en manglende solidaritet med en nyansatt kollega som det kanskje var fristende å overlate en uhåndterlig klasse til? I så fall avdekker dette mulige holdninger i lærerkollegiet som ikke helt synes å være i samsvarer med lærernes oppfatning av vennskap, klassemiljø, glede og trivsel.

9.4.6 Sammenfatning

Lærerne i materialet mener altså at uteskole har et stort potensial med tanke på å stimulere sosial samhandling mellom elevene og mellom elever og lærer. Alle aktiviteter i uteskole foregår i en sosial kontekst hvor det ofte oppstår autentiske situasjoner som gir muligheter for sosial danning, og som lærerne mener utvikler elevenes sosiale ferdigheter. Uteskole synes også å være preget av mye glad livsutfoldelse og med tilsvarende lite konflikter. Lærerne mener at uteskole også bidrar til å skape et bedre jevnalderfellesskap og et bedre klassemiljø. Det siste eksemplet ovenfor illustrerer likevel med all ønskelig tydelighet at uteskole ikke går av seg selv. Interaksjonen mellom elever og lærere påvirkes av mange forhold og det å flytte undervisning ut krever kompetanse. Selv om altså uteskole synes å ha et stort potensial med tanke på å styrke elevenes sosiale ferdigheter, er det neppe noe trylleformular. Det er sågar mulig at problemfaktorer i en klasse kan forsterkes i uteskole om de ikke håndteres på en riktig måte. Utvikling av elevenes sosiale ferdigheter skjer altså ikke automatisk og ved å overlate elevene til seg selv. Det krever derimot at læreren har kunnskaper og kompetanse og

vet hvordan læringsaktiviteter kan organiseres og hvordan situasjoner må følges opp for at en skal oppnå de ønskede resultater. Erfaringene fra lærerne i materialet peker likevel i retning av at uteskole synes å ha et stort *potensial* i så måte. Spørsmålet om eventuelle virkninger av uteskole når det gjelder utvikling av elevenes sosiale ferdigheter, samhold og klassemiljø må imidlertid kartlegges nøyere gjennom annen forskning for blant annet å kunne bli klar over hva som er de viktige kritiske faktorer i dette arbeidet.

Sosial samhandling framstår som en viktig del av *innholdet* i uteskole som Lutvannlærerne vektlegger i sine didaktiske overveielser omkring uteskole. I motsetning til for muntlig språkbruk ser det imidlertid ut til at lærere og elever også i noen grad arbeider med utvikling av elevenes sosiale ferdigheter ved å ta det opp og diskutere det med elevene som et innholdsmessig tema i uteskole, slik Klafki (2001:147) tar til orde for. Lærerne hevder at de utnytter det potensial for sosial utvikling som uteskole representerer dels ved å tilrettelegge for aktiviteter hvor sosial samhandling er en viktig dimensjon og dels ved å gripe fatt i de mange samspillsituasjoner som oppstår mer spontant ute og så samtale med elevene om det som skjer. Ved å bruke elevenes (og lærernes) sosiale erfaringer på denne måten blir innholdet dermed kontekstualisert og relatert til elevenes personlige liv. Den sosiale læring i uteskole synes dermed å romme en kognitiv, en emosjonell og en psykososial dimensjon (jfr. kap. 7.4.3). Ogden (2001) understreker tilsvarende betydningen av å gjøre sosial opplæring til en integrert del av undervisningen:

Sosial kompetanse er ikke noe en bare bør jobbe med i bestemte timer, men kan fremmes når en understreker de sosiale aspektene og anvendelsesmulighetene i andre fag eller benytter sosialt utviklende arbeidsformer. (Ogden 2001:244).

Ogden påpeker videre at et målrettet og systematisk fokus på sosial læring ikke bare er begrunnet ut fra et ønske om å forebygge atferdsproblemer i skolen, men det er et viktig bidrag til alle elevenes sosiale utvikling (Ogden 2001:245). Denne undersøkelsen peker i retning av at uteskole kan ha en viktig funksjon i arbeidet med sosial dannelse i skolen, og underbygger oppfatningen om at dette kan være et relevant *mål* eller *intensjon* for uteskole.

9.5 RELASJONER MELLOM LÆRERE OG ELEVER

9.5.1 Gode relasjoner i uteskole

Gode og positive sosiale relasjoner mellom lærere og elever legger grunnlag for et godt læringsmiljø. Denne dimensjonen ved uteskole var mange lærere opptatt av i intervjuene, og

lærerne sammenlignet ofte situasjonen i uteskole med situasjonen i klasserommet. De belyste altså uteskole ved å snakke om livet i klasserommet og vice versa.

Materialet viser at det er en utbredt oppfatning blant lærerne at det oppstår bedre relasjoner mellom lærer og elever i uteskole. 23 lærere (60 %) i materialet framhevet dette i intervjuet.⁶⁷ Lærerne opplever at utedagene preges av en positiv og god atmosfære i forholdet mellom lærer og elever, og dette gir seg blant annet utslag i mindre kjefting og færre konflikter. Latteren synes dessuten å sitte løsere. Lærerne gir uttrykk for at de har det hyggeligere sammen med elevene når de er ute. Flere utsagn fanger opp denne siden ved uteskole:

En av lærerne mente at utedagen er en flott 'kommunikasjonsdag'. Det er en dag med mye hygge. Da opplever de at de rett og slett har det gøy sammen med elevene. Det er mye latter og lite kjefting. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen kalte utedagen for en god 'forsoningsdag'. Elever hun hadde vært streng mot inne kunne hun gi spesiell oppmerksomhet når de var ute. På den måten mente hun at hun kunne få vist elevene at hun bryr seg om dem. (Kilde: Intervju av lærer.)

Uteskole som en "kommunikasjonsdag" og "forsoningsdag" synes å fange opp en sentral dimensjon i lærer-elev-relasjonen slik dette ble formidlet av lærerne. Å legge ting bak seg og starte på nytt er viktig i alle mellommenneskelige relasjoner. Men det kan se ut til at forholdene ligger godt til rette for dette i de mer uformelle rammene lærere og elever synes å oppleve ute. Flere lærere påpeker at gode relasjoner skaper trygghet og legger et bedre grunnlag for læring. I sitt livshistoriske brev skriver en av lærerne:

Sampillet med ungene er den [...] kanskje største motivasjonen for å drive med uteskole! Ingen som har deltatt på en uteskoledag kan unngå å legge merke til alt det positive vi får tilbake fra elevene og som fører til en stor vilje til å prioritere dette arbeidet enda høyere fra min side. Det går nesten ikke en gang uten at konklusjonen høres fra elever: 'Dette var den fineste uteskoledagen vi har hatt!' (Kilde: Livshistorisk brev fra lærer.)

Andre gir på tilsvarende vis uttrykk for hvor motiverende det er å se barnas fornøyde fjes etter en uteskoledag. Flere skriver at de derfor ikke kan tenke seg en skoleuke uten uteskole. Enkelte skriver i de livshistoriske brevene at de føler seg privilegerte som har muligheten til å være ute sammen med barna en hel dag fordi det er en så god tone ute og lærerne synes de blir kjent med barna på en annen måte enn i klasserommet. De får dessuten mer tid til elevene. En uttrykte dette slik:

⁶⁷ Jfr. merknadene i fotnote 63.

Læreren opplever at utedagen er den dagen hun får snakke med elevene, formen gir rom for dialog og en uvurderlig mulighet til å etablere en god relasjon til hver enkelt. Hun føler de får så mange naturlige hendelser og øyeblikk de kan bruke både faglig og sosialt. (Kilde: Livshistorisk brev av lærer.)

Lærerne hevder altså at de får bedre relasjoner til elevene når de har uteskole, og de mener at de dermed også blir bedre kjent med elevene. De får både vise enkeltelever oppmerksomhet på en spesiell måte og vise at de bryr seg om dem og de får oppleve nye sider av elevene. Uteskole synes også å skape et mer naturlig og likeverdig forhold mellom lærer og elev enn klasserommet gir muligheter for.

... det blir dermed et mer likeverdig forhold mellom lærer og elev, hevder han. Han synes det blir mindre autoritært enn inne i klasserommet. (Kilde: Intervju av lærer.)

Intervjuene tegner samlet sett et bilde av uteskole som en undervisnings- og arbeidsmåte som påvirker relasjonen mellom lærer og elev i retning av mer innlevelse, empati, personlig kontakt og dialog. Det synes også å være bred enighet blant lærerne i materialet om at de blir bedre lærere for barna når uteskole inngår som et sentralt element i det pedagogiske arbeidet. En uttalelse framhever dette poenget tydelig:

Læreren understreket at når de er ute med barna ser de dem som de er og hvordan de fungerer sosialt. De forstår barna bedre, og de ser og blir klar over deres spesielle behov. Ute ser de hvordan barna egentlig er. Han tror dette gjør dem til bedre lærere for barna. (Kilde: Intervju av lærer.)

Mange lærere påpeker at de ofte får mange gode samtaler med enkeltelever i uteskole. Det kan se ut til at de gode relasjoner mellom lærer og elever i uteskole blant annet skaper grobunn for den gode, personlige og fortrolige samtale. Mulighetene er mange for den læreren som leter etter og benytter seg av disse mulighetene. Lærerne kan vise enkeltelever oppmerksomhet, forholde seg til de mange spørsmål de kommer med og spørre dem om hvordan de har det. Lærerne er ofte målrettet når det gjelder hvilke elever de henvender seg til. Andre ganger vandrer lærerne rundt mer på avstand og observerer elevene i aktivitet. Flere lærere gir uttrykk for at de gode relasjonene de mener de får med elevene i uteskole også gir dem et bedre grunnlag for å møte den enkelte elev i klasserommet. De mener uteskole fører til at de utfører sin samlede lærergjerning på en bedre måte. Læreren i Søbakken-studien formulerte disse tankene slik:

... jeg får høre om mellommenneskelige ting som jeg i mange tilfeller må overse i en classesituasjon rett og slett fordi jeg ikke har tid - det står jo ikke på pensum. Ute deler de sine følelser, tanker og opplevelser de har hatt, uoppfordret og spontant. Og jeg ser hvordan de har det sammen. Jeg blir rett og slett bedre kjent med barna - og jeg tror de lærer meg bedre å kjenne også! (Kilde: Jordet 1998:188f.)

Læreren mente at utelivets friere rammer ga grobunn for en spontanitet og åpenhet som det ikke var så lett å skape i klasserommet.

Det samlede materialet peker altså klart i retning av at relasjonen mellom lærer og elever styrkes som følge av uteskole. Lærerne hevder at de blir bedre kjent med elevene og at dette gjør dem til bedre lærere for elevene. Lærernes oppfatninger er subjektive, men lærerne tegner et relativt samstemmig bilde av hva uteskole gjør med relasjonen lærer – elev. Jeg har ikke grunnlag for å uttale meg om elevene opplever det på tilsvarende måte - om de opplever at uteskole bedrer deres relasjoner til læreren. Dette må avdekkes gjennom videre forskning. En må likevel kunne anta at dersom lærernes beskrivelser av det emosjonelle klima er i nærheten av hva det beskrives som, må vel også elevene på en eller annen måte merke denne ”klimaendringen”.

9.5.2 Annen forskning

Bru (2002) påviser i sin forskning betydningen av den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og elever. Han bruker begrepet emosjonell støtte, og mener med det elevens opplevelse av at læreren eksplisitt bryr seg om og anerkjenner eleven. Bru (2002) hevder at mye tyder på at elevene lettere vil gjøre det læreren ber dem om å gjøre dersom han viser at han bryr seg om eleven, men understreker samtidig at dette må ledsages av et faglig fokus, effektiv organisering av undervisningen og klarhet i hva elevene skal gjøre (Bru 2002:303). Forskningen tyder på at elever som føler seg emosjonelt støttet av læreren i større grad vil være faglig interessert og motivert og ha større pågangsmot på skolen enn elever som ikke opplever slik støtte fra læreren (Bru 2002:289). Dette underbygges av Nordahl (2000) som i sin forskning har påvist at en av tre elever uttrykker at de ikke opplever å ha god kontakt med læreren og at om lag halvparten av elevene uttrykker at de ikke kan snakke med læreren når de har problemer (Nordahl 2000:233). Han konkluderer dermed med at ”... en relativt stor andel av elevene [...] har dårlige relasjoner til lærerne sine” (s. 342). Veien ut av dette uføret synes å ligge i begrepet emosjonell støtte, ved å vektlegge ros og ved å invitere til dialog. Læreren må altså gjøre noe aktivt for å etablere gode relasjoner med elevene. Nordahl (2000) uttrykker det slik:

I hvilken grad læreren roser elevene og får elevene til å spørre om ting de lurer på, ser ut til å være sentralt for elevenes vurdering av relasjonen til læreren. Selv om relasjoner mellom lærer og elev også vil være relatert til lærerens personlighet, tyder dette på at det også er mulig å ha innflytelse på de relasjoner som etableres [...] Elever som er i dialog med lærerne i timene [...] ser ut til å ha en bedre relasjon til læreren. (Nordahl 2000:238.)

Dette framheves også av Ogden (2001) som påpeker at gode relasjoner mellom lærer og elever er en forutsetning for at kommunikasjonen mellom lærer og elever skal fungere. Dette er, hevder Ogden, ikke et spørsmål om metoder og teknikk, men om de mellommenneskelige relasjonene i klassen (Ogden 2001). Han gir følgende råd til lærere som ønsker å etablere kontakt og positive relasjoner med elevene:

Bli kjent med elevene [...] La elevene bli kjent med deg [...] Lær noe om elevenes interesser og det de er opptatt av [...] Vis elevene at du bryr deg om dem. (Ogden 2001:153f.)

Materialet indikerer altså at uteskole kan ha en viktig funksjon på dette området. Dette underbygges av Jensens m.fl. (2005) studie av "Naturklassen" (Rødkildeprosjektet). De hevdet at relasjonene mellom lærer og elev ble styrket av å oppleve noe sammen. Forskerne hevdet at lærerne ble bedre kjent med elevene og dermed ble i stand til å møte den enkelte elev på en bedre måte. Dermed mente de at læreren ble i stand til å utføre sin lærergjerning på en bedre måte:

Våre data indikerer et lærer-elev-forhold hvor de enkelte aktører opplever hverandre i mange forskjellige og uforutsigbare situasjoner; på toget, i naturen med alle dens avskygninger eller arenaer, når de fryser, er våte, er trøtte, i lek, i rollespill [...] Det betyr at lærere og elever lærer hverandre bedre å kjenne. Det blir nærmest tale om et lærer-elev-forhold preget av gjensidig fortrolighet og 'hjerterblod' (Jensen m.fl. 2005:229, oversatt av ANJ).

Ute vil altså elever og lærere kunne oppdage nye sider hos hverandre og lære hverandre bedre å kjenne. Dette kan åpne lærerens øyne for den enkelte elev, både styrker og svakheter (Jensen m.fl. 2005:229). Stelter (2005) påpeker med bakgrunn i den samme studien følgende:

... at lærerens deltagelse i praksisfellesskapet bidrar til å bygge opp tillit hos elevene, som ikke i samme grad kan etableres i skolens klasserom. (Stelter 2005:254, oversatt av ANJ.)

Dette samsvarer også med Ericssons (1999) funn, basert på dybdeintervju av ti svenske grunnskolelærere med erfaringer fra uteskole. Forskerens konklusjon var at uteskole skapte bedre relasjoner mellom lærere og elever. I tillegg mente de det var lettere å møte det enkelte barn på barnets egne premisser (Ericsson 1999:33).

9.5.3 Sammenfatning

Lærerne i materialet mener uteskole bidrar til å bedre relasjonene mellom dem og elevene. Erfaringene peker i retning av at uteskole fungerer både som en god "kommunikasjonsdag" og en god "forsoningsdag". Lærerne hevder at de blir bedre kjent med elevene og at de tar med seg de bedre relasjoner inn i klasseromsundervisningen. Lærerne mener at dette gjør

dem til bedre lærere for elevene. Funnene underbygges av annen forskning på området. Det er altså mye som tyder på at uteskole kan bidra til å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever, og dermed kan være en viktig didaktisk strategi med sikte på å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever. Overførbarheten begrenses av det utvalg forskningen bygger på. De refererte erfaringene med uteskole er basert på lærere som selv har vært positive til uteskole. Det er derfor de har valgt å bruke uteskole i egen undervisning. Å påtvinge lærere som ikke er motivert for uteskole en slik didaktisk praksis med tanke på å bedre relasjonene til elevene vil neppe være noen god idé dersom læreren selv ikke ønsker en slik løsning. Lærere som derimot ønsker å prøve uteskole i egen undervisning bør kunne finne støtte i dette materialet og i kunnskapene om den betydning lærerens emosjonelle støtte kan ha for elevenes læringsutbytte og trivsel på skolen.

9.6 INTERAKSJONEN MELLOM UTESKOLE OG INNESKOLE

9.6.1 ”En naturlig måte å lære på”

Forholdet mellom uteskole og det øvrige dannelsesarbeidet handler også om interaksjon; om interaksjonen mellom de deler av dannelsesarbeidet som foregår ”ute” og det som foregår ”inne”. Dette er en interaksjonsdimensjon som er viktig å belyse om vi skal kunne diskutere hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens samlede dannelsesarbeid.

Alle lærerne i materialet ser uteskole i sammenheng med klasseromsundervisningen. Samtlige klasser har uteskole en dag uken. Det innebærer at 20 % av undervisningen foregår ute i skolens omgivelser. ”Rødkildeprosjektet” i København brukte samme modell (Mygind 2005a:17). Dette ser også ut til å være vanlig i skole-Norge (Mjaavatn 2004:52).

Lærerne i materialet oppfatter ikke uteskole som en ”konkurrerende virksomhet”. Det synes ikke å være en konflikt mellom disse to tilnærminger i lærernes tenkning. Det er snarere relasjonen mellom uteskole og inneundervisningen som lærerne framhever som viktig. Uteskole oppfattes som en integrert del av den samlede undervisningen. Læreren i Søbakkens studien formulerte det slik:

Det er dette vekselspillet mellom uteaktiviteter og bearbeiding inne som er så viktig for læringen. Du må gå til mauren for å lære om mauren. Det er en naturlig måte å lære på som folk har praktisert til alle tider! (Kilde: Jordet 1998:185.)

En av Lutvann-lærerne uttrykte det slik:

Det er vekslingen mellom det å være ute og det å jobbe videre med opplevelsene inne som hun mente gjør uteskole så fint. (Kilde: Intervju av lærer.)

En lærer i ”Det tredje klasserom” uttalte seg slik om dette:

Det er vekselvirkningen mellom utelivets frie utfoldelse hvor barna bruker alle sansene og den faglige bearbeidningen inne som han mener er god. (Kilde: Intervju av lærer.)

Uttrykk som ”vekselspill”, ”veksling”, eller kanskje enda mer beskrivende ”vekselvirkning”, indikerer en tenkning som impliserer at det elever og lærere gjør i uteskole på en eller annen måte skal følges opp i undervisningen i klasserommet og vice versa. Denne tenkningen går som en rød tråd gjennom alle intervjuene. Når lærerne snakker om en veksling mellom undervisning ute og inne ligger det heller ingen klare føringer på hva som kommer ”først”, uteaktivitetene eller inneaktivitetene. Å flytte deler av undervisningen ut i nærmiljø og lokalsamfunn innebærer at man åpner for større variasjon i undervisningen hvor uteskolens kroppslige, kommunikative og sosiale undervisnings- og læringsformer sees i sammenheng med klasseromspedagogikkens mer teoretiske og tekstbaserte undervisnings- og læringsformer. Jeg utdyper dette gjennom noen eksempler fra det empiriske materialet.

9.6.2 Tre eksempler

At uteskole sees i sammenheng med inneskole framstår altså som en sentral dimensjon ved uteskole. Det kommer til uttrykk på mange ulike måter og kan leses ut av store deler av det empiriske materialet, både eksplisitt og implisitt. I det følgende vil jeg gi noen eksempler fra ulike deler av datamaterialet som illustrerer hvordan denne vekselvirkningen mellom uteskole og inneskole kommer til uttrykk. Fortolkningen av tekstene (del) skjer i lys av den førforståelse det samlede empiriske materialet (helhet) har gitt meg, i samsvar med den hermeneutiske sirkel (jfr. kap 5.2). Tilnærmingen representerer samtidig en triangulering.

Eksempel 1: Elevtekst

Elevteksten nedenfor fra Søbakken-studien illustrerer indirekte hvordan uteskole kan gi råmateriale til inneundervisningen (som observatør var jeg selv med denne dagen):

Tur til Stavåsen

i dag dro vi til Stavåsen og når jeg kom fram hadde
Lise og Anne laget et hus av mose
og da laget vi masse dyr
og jeg så to edderkopper og Lars så lus
og John fant en marihøne
og i dag skulle vi finne lav så når vi kom tilbake
begynte vi å forske på det
men den marihøna slapp vi fri.

(Kilde: Elevtekst, Jordet 1998)

Eleven skriver om hva han har gjort og opplevd, hvem han har samarbeidet med osv. denne dagen. Aktivitetene og opplevelsene ligger på flere plan. Indirekte ligger det imidlertid, i to av tekstlinjene, en tydelig kobling til inneundervisningen. Når eleven skriver "... og i dag skulle vi finne lav så når vi kom tilbake begynte vi å forske på det" (mine understrekinger), avdekkes relasjoner mellom ute- og inneundervisningen på minst tre ulike måter: *For det første* framgår det indirekte at elevene åpenbart har hatt en plan for dagen. De skulle finne lav. Det modale hjelpeverbet "skulle" uttrykker en tydelig intensjon for denne dagen. Intensjonen ble kommunisert av læreren til elevene i klasserommet før de gikk ut. Læreren har fortalt hva de skal gjøre, hun har fortalt om de hovedgrupper av lav de vil finne ute og de har pakket ned nødvendig utstyr for aktiviteten (poser og håndbøker) i ryggsekkene. *For det andre* framgår det at de vender tilbake til klasserommet til det faglige fordypningsarbeidet med utgangspunkt i det medbrakte lavmaterialet. Som observatør tok jeg del også i arbeidet i klasserommet hvor elevene fant fram lavmaterialet og observerte hvordan de arbeidet med å sortere og klassifisere lavarter og identifisere hovedgruppene busklav, bladlav og skorpelav ved hjelp av oppslagsverk. *For det tredje* er elevteksten i seg selv et bearbeidingsprodukt, en skriftlig og symbolsk framstilling av elevens opplevelser, erfaringer og tanker fra denne dagen, skrevet inne i klasserommet eller som lekse hjemme.

Teksten illustrerer et vanlig organiseringsprinsipp for uteskole i materialet:

- Inne: Elever og lærere møtes inne i klasserommet ved skolestart og planlegger og samtaler om dagens gjøremål.
- Ute: De går ut til dagens læringsarena og bruker mesteparten av tiden her med de planlagte gjøremål.

- Inne: De vender tilbake igjen til klasserommet for videre bearbeiding av innsamlede fysiske objekter eller inntrykk de har med seg. Bearbeidingsfasen varierer i tid, og kan strekke seg over noen dager.

Eksempel 2: Årsplan

I en av Lutvann-lærernes årsplaner for to påfølgende uker for 7. klasse finner vi et eksempel som viser hvordan uteskole og klasseromsundervisningen utgjør deler av en helhet.

Uke 33. Aktiviteter: Tredelt klasse. Kano og to grupper på VANN; innsjøen som økosystem. Alle gruppene fikk padle. Utstyr til vann: kikkert, flora, fuglebok, smådyr i vann/stensiler, luper, toveislupe, pinsetter, vannbakke, bakker, isbokser, hover. Merknader: Elevene mestrer bedre styreteknikken. Ikke tilfredsstillende resultat på vannaktivitetene. Oppfølging neste uke.

Uke 34. Aktiviteter: Samme opplegg som uke 33. Tydeligere instruksjon om og forventninger til resultat om innsjøen som økosystem. Samme utstyr + oppgaveark. Merknader: Regnvær. Elevene ble etter hvert våte. Særlig i kano som noen for øvrig behersker supert! Tilbake til skolen for å klassifisere/bruke flere oppslagsverk. Etterarbeid også hjemme. Et emne som fortsetter etter leirskolen. Hjemmelekse: Oppgave-ark – fylldig utfylt. (Kilde: Årsplan 7 klasse.)

Disse uteskoledagene rommer et bredt spekter av aktiviteter som kanopadling og fokus på fagemner som planter, fugler og smådyr som del av temaet ”innsjøen som økosystem”. Elevene bruker diverse feltutstyr. Vi registrerer at læreren ikke er fornøyd med resultatet første dag og kommenterer at temaet derfor følges opp neste uke. Den påfølgende uke gjennomføres aktivitetene i regnvær, og åpenbart med bedre resultater, for nå gjennomføres det etterarbeid på skolen etter tradisjonell biologisk metodikk med klassifisering og artsbestemmelse ved hjelp av diverse oppslagsverk. Elevene skal også følge opp arbeidet hjemme hvor læreren forventer at elevenes oppgaveark skal være ”fylldig utfylt”.

Beskrivelsene illustrerer hvordan elevene utfordres til å kombinere ulike kunnskapsområder og se dem i sammenheng: De skal observere, samle inn og undersøke naturmiljøet mens de er ute; planter, fugler og smådyr i vann. De bruker naturfaglig utstyr i innsamlingen og bruker ulike typer oppslagsverk i bestemmelsesarbeidet. I tillegg skal de arbeide med oppgaveark som krever mer utfyllende arbeid hvor elementene de har klassifisert skal plasseres inn i en større faglig sammenheng. Elevene arbeider både ute i felten, på skolen og hjemme.

Eksemplet illustrerer altså hvordan læreren forsøker å skape en sammenheng mellom uteskole og klasseromsundervisningen: Elevene gjennomfører på den ene siden ulike typer praktisk arbeid hvor de med aktiv bruk av kropp og sanser observerer og samler inn ulike objekter og på den andre siden forholder de seg til ulike typer faglitteratur, oppslagsverk og oppgaveark. Elevene bruker altså empiriske metoder i arbeidet og tilnærmingene ligger nært

opp til de arbeidsformer vi finner i vitenskapsfaget biologi. For å kunne gjennomføre oppgavene må altså elevene kunne kombinere praktiske og teoretiske kunnskapsformer. Muntlig kommunikasjon og sosial interaksjon har samtidig en sentral plass i arbeidet gjennom hele prosessen. Elever og lærere arbeider sammen i et praksisfellesskap – og en må anta at det her utveksles synspunkter og at det diskuteres og forhandles med sikte på å komme til enighet om funn, løsninger etc. Individuelt arbeid har også en viktig og nødvendig plass i arbeidet (besvare oppgavearkene). Aktiviteter ute og inne, praksis og teori henger altså nøye sammen og utgjør komplementære deler av et helhetlig dannelsesarbeid.

Eksempel 3: Observasjonsnotater

I observasjonsnotatene fra Lutvann-studien har jeg hentet et annet illustrerende eksempel:

Jeg møter elever og lærere klokken halv ni idet de er i ferd med å samle seg på skolegården før avgang. To klasser og rundt femti elever skal ut til leirplassen. Idet jeg ankommer gruppen kommer to elever bort til meg og ber meg ivrig om å bli med dem inn i klasserommet før de skal dra, fordi de ville vise meg noe. Jeg blir med inn og vi går raskt til klasserommet hvor de tar meg med bort til et akvarium med rumpetroll som står bakerst i klasserommet. De forteller at de laget det forrige uke da de hadde uteskole. Rumpetrollene ble samlet inn fra et lite tjern, eller ”rumpetrollvannet” som de kaller det, og som de også skal innom i dag. Elevene står og studerer rumpetrollene sammen og begynner å diskutere hvilke rumpetroll som er eldst. De peker på rumpetroll, gestikulerer og prater ivrig og er ikke enige. Den ene går bort til bokhylla og henter læreboka de bruker. Han legger den ned på gulvet og blar fram til en dobbeltside med en illustrasjon de begge åpenbart er fortrolige med og som viser froskens utvikling fra egg til ferdig frosk, og rumpetrollets mange stadier mellom disse to ytterpunkter. Begge elevene er nå nede på knærne og studerer illustrasjonen, peker og samtaler. De reiser seg opp og den ene holder boka i hånda og de blir nå stående å peke vekselvis på rumpetrollene i akvariet og på tegningene i illustrasjonen og diskutere sammenhengen mellom disse to ”versjonene” av rumpetroll, akvariets levende og bokas tegnede, og de prøver å finne ut hvilke rumpetroll i akvariet som er eldst. Guttenes iver var påfallende, og de glemte meg helt mens de sto der og diskuterte rumpetrollets utvikling fram mot ferdig frosk. (Kilde: Observasjonsnotat ANJ.)

Gjennom dette akvariet har elever og lærer laget et læremiddel hvor det etableres en sammenheng mellom uteskole og inneundervisningen og som illustrerer en annen dimensjon av relasjonen mellom uteskole og klasserom. Elevene utfordres i den beskrevne situasjonen til å forholde seg til og kombinere kunnskap i to former. *På den ene siden* forholder de seg til rumpetrollene som svømmer levende omkring i akvariet hvor de ulike rumpetroll er på ulike stadier i sin ”individuelle” utvikling mot frosk. Det er *konkret og partikulær* kunnskap, og rumpetrollene opptrer i en tredimensjonal, fysisk virkelighet som elevene kan oppfatte gjennom sansene her og nå. De har selv vært med på å samle dem inn, de har brukt kar og håv og båret dem tilbake til klasserommet og satt dem ut i akvariet. De har en erfaringsbasert kunnskap og et personlig eierforhold til rumpetrollene. *På den andre siden* har vi rumpetrollene i boka som er en *symbolsk* representasjon av det samme, og som består av en

illustrasjon med forklarende tekst. Illustrasjonen viser en tidslinje fra egg til frosk, en utvikling som i virkelighetens verden varer noen uker – avhengig av temperaturforholdene på stedet. Tidsdimensjonen er et symbolsk uttrykk, tegnet som en linje: eggene helt til venstre, rumpetroll i ulike utviklingsstadier mot høyre og frosken ytterst til høyre. Froskens ulike stadier i utviklingen er med andre ord sammenfattet visuelt, i form av en illustrasjon – et illustrerende eksempel på hvordan tekstbasert kunnskap ”forenkler” virkeligheten. Det er allmenn og generell kunnskap (teori).

Elevene synes å forholde seg til disse to kunnskapsformer med den største selvfølgelighet. De peker på et rumpetroll i akvariet og deretter på et tilsvarende rumpetroll i boka og prøver å bli enige om hvor dette individet befinner seg i forhold til de mange rumpetrollene i bokas tidslinje. Elevene får altså muligheten til, slik naturvitenskapsmannen gjør det, å arbeide med et empirisk materiale de har samlet inn selv og knytte denne virkelighet til teori. Den ene type kunnskap viser til den andre og vice versa. Utfordringen er å kombinere dem – å fortolke kunnskap i én form og kunne overføre det til kunnskap i en annen form. Akvariet og boka gir altså elevene muligheter til å konstruere kunnskap i et vekselspill mellom konkrete og partikulære førstehåndserfaringer fra uteskole på den ene siden og teoretisk og allmenn kunnskap i tekstbasert lærestoff på den andre siden. Ute- og inneundervisningen blir dermed to sider av samme sak, de er deler av elevenes samlede dannelsesarbeid.

9.6.3 Sammenfatning

Det samlede materialet fra alle tre kasus-studiene peker altså i samme retning: Det er en klar interaksjon mellom uteskole og klasseromsundervisningen, det vil si mellom det elever og lærere gjør ute og det de gjør inne. Uteaktivitetene forberedes i forkant og bearbeides etterpå. Uteskole blir på denne måten en integrert del av undervisningen hvor inne- og uteaktiviteter henger nøye sammen og utgjør deler av en helhetlig undervisning. Bruk av oppslagsverk, lærebøker og andre skriftlige kilder og den systematiske rapportskrivningen etter uteskole må sees som et forsøk fra lærerne på å stimulere elevenes læringsprosess. Dette skjer altså ved å etablere en sammenheng mellom konkrete og symbolske kunnskapsformer. Dette betyr likevel ikke at *alt* som skjer i uteskole blir fulgt opp inne og at *alt* elevene arbeider med inne i klasserommet har noe med uteskole å gjøre. Eksemplene illustrerer at det er utvalgte deler av aktivitetene i uteskole som blir fulgt opp inne i klasseromsundervisningen. Poenget er at uteaktivitetene synes å gi *impulser* til klasseromsundervisningen og vice versa. Bearbeidingen blir ofte påbegynt samme dag, enten på skolen eller det inngår som en del av leksearbeidet.

Noen ganger strekker det seg over flere dager. Elevene har både fysiske objekter og sanseinntrykk med seg tilbake til klasserommet. Dette danner så grunnlag for det videre dannelsesarbeidet. Uteskole må altså sees i nær sammenheng med inneskole.

At alle de tre eksemplene er hentet fra uteskole i naturmiljø er ikke tilfeldig, men illustrerer at aktiviteter i naturen synes å ha en viss overvekt i materialet. Jeg kunne imidlertid valgt andre eksempler for å synliggjøre den faglige bredde i uteskole som det samlede empiriske materialet vitner om. Jeg valgte likevel å bruke disse tre eksemplene fordi de på en eksemplarisk måte belyser det som var intensjonen; å illustrere interaksjonen mellom uteskole og klasseromsundervisningen i materialet.

Interaksjonen ute – inne kan sammenfattes slik:

”Uteskole”

I uteskole får elevene konkret og partikulær kunnskap gjennom erfaringsbaserte didaktiske tilnærminger. Elevene tar med seg fysiske objekter, nedskrevne notater og ulike typer sanseinntrykk, opplevelser og refleksjoner som har satt spor i elevens indre i form av tanker, tilbake til klasserommet. Elevene får med andre ord både et konkret og et åndelig ”råmateriale” med seg tilbake til skolen som legger grunnlag for videre arbeid inne.

”Inneskole”

I klasseromsundervisningen starter ”foreldingen” av det fysiske og åndelige råmaterialet elevene har med seg fra uteskole. Elevene systematiserer og bearbeider objektene og inntrykkene og ser dette i sammenheng med allmenn og teoretisk kunnskap slik dette framstår i tekstbaserte kunnskapskilder. Refleksjon og tenkning utgjør bindeleddet mellom ute- og inneaktivitetene hvor den enkelte elev skal forsøke å skape sammenheng og mening i dannelsesarbeidet. Det er en intellektuell prosess hvor elevene må sammenholde de praktiske og handlingsrettede aktivitetene og de tilhørende objekter, sanseinntrykk og erfaringer fra uteskole med de språk- og tekstbaserte læringsaktivitetene inne (samtale, skrive og lese). Materialet identifiserer tre sentrale dimensjoner i denne prosessen:

- *Muntlig språkbruk.* Elever og lærere samtaler underveis og etterpå om det de har opplevd og gjort i uteskole. Dette skjer både ute og inne. Dette gir muligheter til å avrunde, oppsummere og sammenfatte opplevelsene fra utedagen. Elevene får muligheten til:
 - å høre hva andre elever har tenkt og opplevd
 - å artikulere hva de selv har sett, gjort, opplevd og tenkt
 - å høre lærerens fortolkninger og formidling hvor opplevelsene relateres til lærestoffet

- *Skriftlig språkbruk*: Elevene bearbeider inntrykkene fra uteskole gjennom ulike typer skriftlige arbeider. De skriver ute, på skolen og som leksearbeid.
- *Lesing*: Elevene leser tekster fra lærebøker og oppslagsverk dels på skolen og dels som leksearbeid.

Materialet illustrerer både forskjellen og relasjonen mellom på den ene siden aktivitetsformer i uteskole som kan karakteriseres gjennom begreper som konkret, praktisk, empirisk, sanselig, kommunikativ og sosial og på den andre siden aktivitetsformene i inneundervisningen som framstår som tekst- og teoribasert. Gjennom samtaler, skriving, tenkning og refleksjon får elevene muligheter til å artikulere og begrepsfeste sine erfaringer og knytte bånd mellom uteskole og inneundervisningen, det vil si mellom partikulære og konkrete førstehåndserfaringer og allmenn og generell kunnskap. På den måten får elevenes erfaringer et språklig uttrykk og erfaringene knyttes til skolens lærestoff.

Undersøkelsen viser altså at det etableres en sammenheng mellom det elevene gjør i uteskole og det de gjør i klasserommet. Materialet illustrerer mulige veier å gå i det didaktiske arbeidet om en ønsker å etablere en sammenheng mellom uteskole og klasseromsundervisning og dermed gjøre uteskole til en integrert del av skolens samlede dannelsesarbeid. Mygind m.fl. (2005) trekker tilsvarende konklusjoner i ”Rødkildeprosjektet”:

I den normalt meget abstrakte skoleverden vil skogens muligheter for kroppslig erfaring bidra til å skape mening og forståelse av de fenomener som de arbeider med i undervisningen. [...] De to undervisningskontekster supplerer hverandre. (Mygind m.fl. 2005:292, oversatt av ANJ).

9.7 DISKUSJON

9.7.1 Sosial danning

Klafki (1994, 2001) beskriver undervisning og læring som interaksjonsprosesser, som møter mellom mennesker, det vil si mellom lærere og elever og mellom elevene selv. Disse prosessene kan imidlertid ikke bare bli forstått som faglige tilegnelsesprosesser, men også som sosiale prosesser eller prosesser for sosial læring (Klafki 1994:4, 2001:146). Materialet indikerer at kommunikasjons- og interaksjonsprosesser har en sentral rolle og funksjon i uteskole, og er en integrert del av elevenes dannelsesarbeid. Elevene arbeider altså med ulike typer lærestoff samtidig som det foregår utstrakt kommunikasjon og interaksjon elevene imellom og med lærerne og omgivelsene forøvrig. Elever som for eksempel sorterer og klassifiserer innsamlede planter i et skogsmiljø, studerer rumpetroll i ferskvann, arbeider med

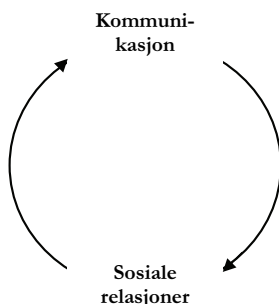
rom og form i nærmiljøet eller arbeider med å skrive stikkord i stikkordboka fungerer i en sosial kontekst hvor det foregår mye og variert kommunikasjon og sosial interaksjon. Følgende konsekvenser utledes av dette:

- Uteskole synes å skape et kommunikativt rom som gir elevene muligheter til å bruke språket og kommunisere fritt med de andre elevene og lærerne. Terskelen for å kommunisere synes å være lavere ute og elever som sjelden sier noe inne synes å bli mer kommunikative ute. Det er for eksempel ikke behov for å regulere taletiden på samme måte ute som inne, og flere samtaler kan gå parallelt uten at elevene forstyrrer hverandre.
- Uteskole baserer seg i stor grad på samarbeidsoppgaver og gruppearbeid. Samtidig oppstår det ofte spontant situasjoner som skaper autentiske samhandlingssituasjoner. Elevene synes å kunne eksponere seg friere i fellesskapet. Det ser dermed ut til at potensialet for sosial læring er stort i uteskole.
- Mulighetene synes også å ligge godt til rette for å skape gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere i uteskole, og dette kan bedre lærernes muligheter for å gi elevene emosjonell støtte i dannelsesarbeidet.

Kommunikasjon kan altså ikke sees uavhengig av det sosiale. I den klassiske danningstenkningen ble språket og kommunikasjonen oppfattet som bindeleddet mellom enkeltmennesket og fellesskapet fordi det nettopp er gjennom kommunikasjonsprosessen hvor individet møter fellesskapet (kulturen) at enkeltindividet dannes (Klafki 2001:40). Gjennom kommunikasjonen og samhandlingen med andre knyttes dermed individet til fellesskapet, kulturen og det sosiale liv. Materialet illustrerer dynamikken mellom kommunikasjonen og det sosiale samspill. Når relasjonene mellom aktørene endrer seg, endres også kommunikasjonen og vice versa. Materialet tyder på at både elever og lærere kan komme nærmere hverandre i uformelle læringsarenaer utenfor skolen. Nordahl (2002:172) påpeker at gode, positive jevnalderfellesskap i skolen har positive konsekvenser for skolens læringsmiljø og de faglige prestasjoner elevene viser. Dette innebærer i så fall at uteskole kan ha positive konsekvenser for læringsmiljø og elevenes faglige prestasjoner. Tilsvarende har Nordahl (2000) og Bru (2002) påpekt nødvendigheten for læreren av å bygge gode relasjoner til elevene hvis han eller hun skal kunne lykkes i å påvirke elevene faglig og sosialt.

Uteskole synes altså å kunne institusjonalisere andre kommunikative mønstre og sosiale relasjoner mellom lærere og elever i skolens dannelsesarbeid. Om det er slik Säljö (2001:47) og Bru (2006:40) hevder, at kommunikasjonsmønstre påvirker elevens læring og

skolekarriere, vil uteskole dermed kunne få konsekvenser for elevenes dannelsesarbeid. Det vil imidlertid også kunne få konsekvenser som går langt utover skolegangen og ha betydning for enkeltelevers livsløp (Nordahl 2000:343). Hva som kommer først av kommunikasjon og sosial interaksjon er vanskelig å avgjøre. Det synes som gode samtaler legger grunnlag for gode relasjoner samtidig som gode relasjoner fører til åpne og frie samtaler. Det er altså et gjensidig avhengighetsforhold. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan stimulere det jeg vil kalle den sosiale interaksjons gode sirkel (jfr. figur 15).



Figur 15: Den sosiale interaksjons gode sirkel i uteskole.

Dette underbygger idéen i det klassiske dannelsbegrep om danningens sosiale funksjon, som er den andre dimensjon i mitt danningsteoretiske analyseverktøy. Mye taler også for at uteskole kan styrke elevenes kommunikative og sosiale ferdigheter, som er sentrale dimensjoner i elevenes personlige utvikling. Dette er sentrale intensjoner i lærernes didaktiske overveielser omkring uteskole.

Kommunikasjon og sosial interaksjon framstår som et sentralt *innholdsområde* i uteskole og har en sentral plass i lærernes didaktiske overveielser og planlegging. Lærerne oppfatter imidlertid ikke kommunikasjons- og interaksjonsprosessene bare som en virkning av uteskole. Den er også i noen grad refleksiv, det vil si at elevenes (og lærernes) sosiale erfaringer tas opp og diskuteres med elevene som tema (innhold) i undervisningen (Klafki 2001:147). Dette gjelder først og fremst arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter. Når det gjelder muntlig og skriftlig språkbruk og relasjonene mellom lærer og elev framstår dette som sentrale innholdselementer, uten at de nødvendigvis tas opp som tema i undervisningen, ut over det som hører hjemme i fagene norsk (muntlig og skriftlig språkbruk) og samfunnsfag (relasjoner). For øvrig ser det ut til at dette har status som allment innhold i uteskole, det vil si

at lærerne synes å betrakte det som en form for grunnleggende ferdigheter de mener elevene må beherske og som de mener uteskole kan ha en viktig funksjon i utviklingen av.

9.7.2 Et erfaringspedagogisk perspektiv

Undersøkelsen viser hvordan kommunikasjons- og interaksjonsprosesser inngår som en integrert del av de erfaringer elevene gjør i uteskole. Dette er også et sentralt poeng i Deweys forståelse av erfaringsbegrepet når han hevder at all erfaring til syvende og sist er sosial: At den innebærer kontakt og kommunikasjon (Dewey 1974:50). Mens Klafki (2001) synes å være mer tilbøyelig til å legge vekt på den virkning det overleverte innholdet kan ha på eleven, og Lave og Wenger (1991) og Wenger (2003) i sine teorier fokuserer på den læring som finner sted i praksisfellesskaper utenfor institusjonaliserte institusjoner og på læringens tause dimensjoner, betoner Dewey (1996a,b,c) betydningen av begrepsfestingen, refleksjonen og den språklige bearbeidingen i tråd med sosiokulturelle læringsteorier. Disse teorier framhever nettopp språklig og sosial samhandling som en forutsetning for læring og utvikling. Kommunikasjon og sosial interaksjon synes altså å ha en sentral plass i uteskole og på denne måten kan det bygges en bro mellom den enkelte elev og omgivelsene (Säljö 2001:68). Dette er et sentralt punkt i Deweys erfaringspedagogiske filosofi, men for at elevens erfaringer skal være dannende og bidra til overblikk, struktur og system, må tanken artikuleres og begrepsfestes som ledd i en prosess hvor erfaringen knyttes til et lærestoff. Dewey uttrykte det slik: "... these things shall be subordinated to education" (Dewey 1961:196). Skolens utfordring er altså å bruke elevens erfaringer i undervisningen og organisere et nært samspill med lærestoffet slik at eleven blir klar over "... hvordan dets erfaringer allerede i seg selv inneholder elementer – fakta og sannheter – av akkurat samme slag som dem som inngår i læreplanene" (Dewey 1996a:27). Dette krever et fokus i dannelsesarbeidet. Deweys poeng er at erfaringen må kategoriseres og deles opp i emner og at skolens fag tilbyr slike kategorier (Dewey 1996a:25). Denne klassifiseringen er imidlertid ikke en del av barnets erfaring, men *må skapes* i elevens kommunikasjon med læreren. Det er en intellektuell aktivitet som innebærer refleksjon og tenkning (Dewey 1996b:59). Denne prosessen synes å være en viktig del av lærernes tenkning og praksis, og materialet dokumenterer hvordan denne artikulering og begrepsfesting av elevenes erfaringer gjennomføres. Lærernes *intensjoner* synes å være å gi elevenes erfaringer den intellektuelle og refleksive karakter som Dewey påpekte som en forutsetning for å kunne bruke erfaringsbegrepet. Dette er en viktig dimensjon i bedømmingen av hvilken funksjon uteskole kan ha i dannelsesarbeidet. For hvis det ikke etableres en direkte

forbindelse mellom barnets erfaringer i uteskole og lærestoffets faglige begreper, er faren stor for at uteskole ender opp som ren formal danning (Klafki 1996). Øzerk (2004) har også påpekt følgende: ”Det hjelper lite å satse på aktivitetsorientert opplæring dersom klassen er svak på skolefaglig læringstid og dersom læreren har svak lærestofforientering” (Øzerk 2004:257). Det er altså ikke tilstrekkelig å påpeke det potensial uteskole har med tanke på kommunikasjon og begrepsdanning i skjæringsfeltet mellom aktivitet og lærestoff. Potensialet må også utnyttes. Jeg har ikke empirisk grunnlag for å si hvilket omfang dette har i materialet.

Det tilsynelatende fraværet av systematisk refleksjon i form av avrunding og oppsummering av læringsaktiviteter er påpekt som en gjennomgående svakhet ved undervisningen i norsk skole. Resultatet er, hevdes det, at det etableres en svak relasjon mellom ”å gjøre noe og å lære noe” (Klette 2003a:73). Denne undersøkelsen tegner et annet bilde av dannelsesarbeidet. Materialet presenterer et bilde av en didaktisk praksis hvor lærerne nettopp synes å gi refleksjonen, artikuleringen og begrepsfestingen en sentral plass i dannelsesprosessen.⁶⁸ Materialet gir mange eksempler på at dette har en sentral plass i uteskole. Det foregår i flere trinn og på flere måter:

- *Muntlig kommunikasjon*: Det synes å foregå en løpende og systematisk muntlig kommunikasjon med dialogens form mellom elever, lærere og til dels andre voksne mens aktivitetene pågår og etter at aktivitetene er gjennomført, for eksempel som oppsummerende samtaler i samlingsstunder på leirplassen. Kommunikasjonen mellom elevene og mellom elever og lærere og andre voksne framstår som frie, åpne og utforskende diskusjoner og meningsutvekslinger. Samtalene foregår også i ulike gruppestørrelser, to og to, i grupper eller som fellessamtaler med hele gruppen til stede.
- *Skriftlig kommunikasjon*: Elevene bearbeider systematisk erfaringene i uteskole skriftlig. All uteskoleaktivitet i det empiriske materialet ledsages av skriftlig bearbeiding. I

⁶⁸ I to av kasus-studiene er lærere hovedinformanter, og lærere synes gjennomgående å idealisere egen praksis (Nordahl 2001:321f, Imsen 2003:82). Selv om materialet er balansert gjennom triangulering, utgjør likevel læreres fortolkninger av den didaktiske praksis hovedtyngden av det empiriske materialet. Klette (2003:21) har i sin undersøkelse derimot basert seg på observasjonsstudier og kan dermed sies å være ”et skritt nærmere” den didaktiske virkelighet. Det er dermed mulig at den didaktiske praksis i for eksempel Lutvann-materialet kan ligge nærmere den virkelighet Klette (2003) beskriver, en mulighet jeg har diskutert i kapittel 7.4 med bakgrunn i billedanalysen. Abelsens (2002) observasjonsstudie fra Lutvann skole peker i en slik retning. På den annen side er min undersøkelse ingen virkningsstudie. Jeg har altså ikke ambisjoner om å beskrive hvordan uteskole faktisk fungerer i norsk skole i sin alminnelighet. Ambisjonen er snarere å undersøke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Undersøkelsen peker på betingelser som må være oppfylt for at uteskole skal kunne fungere dannende, i tråd med Deweys erfaringspedagogiske filosofi. Undersøkelsen har derfor først og fremst teoretisk betydning og kan ha en funksjon som mulig anvisning for didaktisk praksis.

Lutvann-materialet skjer dette i to trinn: Elevene skriver stikkord i stikkordbok underveis mens aktivitetene pågår, og etterpå, som ledd i leksearbeidet, skriver elevene en mer utfyllende tekst hvor de redegjør for hva de har gjort og erfart i uteskole. Arbeidet kan begrense seg til et referat som skrives på skolen eller hjemme samme dag eller det kan strekke seg over flere dager som ledd i temaarbeider, som for eksempel maur-temaet i Søbakken-studien eller prosjektet om miljøkonflikten rundt byggingen av Gardermobanen i Lutvann-studien.

- *Ute-inne*: Relasjonen mellom uteskole og klasseromsundervisningen gir elevene mange impulser til refleksjon. Materialet dokumenterer hvordan lærerne på ulike måter søker å etablere et nært samspill mellom det som skjer i uteskole og i klasserommet.

Refleksjonen foregår som en vedvarende prosess; den tar utgangspunkt i en aktivitet som gir elevene konkrete, partikulære førstehåndserfaringer og fører fram til det Dewey (1996b:59) kalte en refleksiv erfaring eller en annenhåndserfaring (Dewey 1961:150). Denne refleksive erfaring artikuleres ofte i en muntlig framføring eller i en skrevet tekst som er sluttresultatet av kommunikasjonsprosessen slik dette er beskrevet i undersøkelsen. Dermed er også et viktig kriterium for prinsippet om *samspill* ivaretatt - gjennom interaksjonen mellom de ytre forhold (det objektive) og de indre forhold (det subjektive) (Dewey 1974:54).

Materialet viser altså at skolen kan etablere en relasjon mellom ute- og inneundervisning, og dermed mellom tekstbaserte og erfaringsbaserte tilnæringer i dannelsesarbeidet, slik Dahlgren og Szczepanski (1997:51) påpeker: "Det textuella lärandet bör vara ett viktig komplement till det direkta erfärandet av skilda utemiljöers lärandekontexter". Undersøkelsen illustrerer dermed hvordan uteskole kan fremme et sosiokulturelt perspektiv i undervisningen ved at samtale, interaksjon og omgang med tingene får en naturlig plass i dannelsesarbeidet (Säljö 2002:53).

9.7.3 Erfaringens aktive og passive dimensjon

Undersøkelsen avdekker imidlertid også et uavklart spørsmål som ikke er tilstrekkelig berørt, og det gjelder hvordan selve erfaringsdanningen skjer i uteskole, sett fra *elevens* ståsted. Observasjonsstudiene viser betydningen av at elevene må ha forstått nøyaktig hva de skal gjøre for at aktiviteten skal fungere optimalt. Mye tyder derfor på at Imsen (2004a) sine funn også kan ha gyldighet for uteskole når hun påpeker at "... med mye individuelt arbeid og mye samarbeid, er veien åpen for avsporinger og irregulære aktiviteter" (Imsen 2004a:67). Nettopp i uteskole hvor elevene opererer friere og ofte utenfor lærerens synlige kontroll, er dette

sannsynligvis et viktig forhold å være oppmerksom på. Mulighetene for avsporinger kan imidlertid bøtes på ved klare og forutsigbare arbeidsmønstre hvor individuelt/gruppebasert arbeid må avløses av helklassesamtale og ulike former for dokumentasjon hvor elevene muntlig og skriftlig må svare for hva de har gjort, noe som synes å stå sentralt i materialet.

Når Dewey påpeker at aktivitet alene ikke skaper noen erfaring (Dewey 1996b:53), fokuserer han på selve situasjonen hvor erfaringen skjer og at eleven må oppfatte relasjonen mellom erfaringens ”aktive” og ”passive dimensjon”. Det er her refleksjonen kommer inn i Deweys tenkning som en forutsetning for erfaring og som innebærer at eleven oppdager hvordan ting henger sammen, at det er skapt mening (Dewey 1996b:54). Materialet peker på hvilke betingelser som må være til stede for at dette skal kunne skje, og hvordan en kan tilrettelegge for slike situasjoner undervisningsmessig. Materialet indikerer at elevene stimuleres til refleksjon langt ut over den situasjonen hvor selve erfaringen finner sted. Refleksjonen framstår som en prosess som skjer i flere trinn - både før, underveis og etter aktivitetene. Refleksjonen synes dermed å ha en sentral plass i uteskole, og går langt ut over selve situasjonen. Refleksjonen *i selve situasjonen* i uteskole er imidlertid sannsynligvis et avgjørende punkt i dannelsesarbeidet som jeg ikke har empirisk belegg for å si noe sikkert om hvordan skjer. Jeg har heller ikke grunnlag for å si noe om elevenes opplevelse av uteskole. Det har heller ikke vært mitt siktemål.

Jeg har derimot rettet oppmerksomheten mot noen problemfaktorer som bør bli gjenstand for videre didaktisk forskning, og det gjelder særlig betydningen av at eleven må forstå og oppfatte selve aktiviteten, hva de faktisk skal gjøre og hvordan interaksjonen mellom lærer og elever og elevene imellom bør organiseres for at denne betingelsen skal bli ivaretatt best mulig. Mine observasjonsstudier indikerer at dette synes å være en sentral utfordring i uteskole, slik det også framstår som et allment problemfelt i norsk skole. For å kunne nå fram til elever som har problemer med å avkode oppgavens hensikt må en sannsynligvis gjøre noe mer og noe annet enn bare å gi allmenne og repeterende instruksjoner, som i norsk skole hvor lærere ofte gjentar samme instruksjon opptil tre og fire ganger (Klette 2003a:57). Engen (2004:290) mener dette reflekterer et lærer-elev-samarbeid som ikke er optimalt. De kommunikasjons- og interaksjonsformer jeg har presentert i denne undersøkelsen indikerer at uteskole kan åpne nye muligheter i lærer-elev-samarbeidet som kan påvirke elevers læringsutbytte og skolekarriere (Bru 2002, Nordahl 2000, Säljö 2001).

10 INDIVIDUALITET OG MESTRING

10.1 INNLEDNING

I forrige kapittel drøftet jeg betingelsene for kommunikasjon og sosial interaksjon i uteskole. Jeg tok utgangspunkt i den klassiske danningstenkningens sentrale idé om språket som bindeledd mellom enkeltmennesket og fellesskapet og at det er gjennom kommunikasjonsprosessen at individet knyttes til fellesskapet (kulturen) og det sosiale liv og at det nettopp er slik enkeltindividet dannes (Klafki 2001:40). Det klassiske dannelsesbegreps emansipatoriske idéer forutsatte imidlertid et fritt individ med rett til å bestemme over eget liv, samtidig som en vektla individets rettigheter så vel som ansvar. Retten til individuell frihet må altså gå hånd i hånd med ansvaret for og plikten til å kjempe for fellesskapet. En ting er imidlertid å påvise mulige veier for å styrke individets sosiale og kulturelle forankring i det didaktiske arbeidet ved å legge forholdene til rette for kommunikasjon og sosial interaksjon i dannelsesarbeidet. Noe annet er det å ivareta enkeltmenneskets individualitet og selvstendighet i dannelsesarbeidet. Skolens utfordring er å finne fram til en didaktisk praksis som fremmer enkeltindividets dannelsesprosess i spenningen mellom individuell utvikling på den ene side og hensynet til fellesskapet og kulturen på den andre siden (Klafki 1996:168). Opplæringslovas formålsparagraf søker å balansere disse to perspektiver gjennom uttrykket "... gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn". Denne spenningen mellom individets behov og forutsetninger på den ene siden og hensynet til fellesskapet på den andre siden har vært et sentralt spenningsfelt i skolen siden Normalplanen av 1939 og som diskuteres under overskriften inkluderende skole (Strømstad 2004:127). Imsen (2004a) hevder at vi nå er i ferd med å havne i en situasjon med for mye individualisme og hvor flerfoldigheten blir hyllet (Imsen 2004a:70). I dette kapitlet vil jeg undersøke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i denne sammenheng. Jeg vil relatere mitt empiriske materiale til det første punkt i mitt danningsteoretiske analyseverktøy.

10.2 UTESKOLE FAVNER ALLMENT OG INDIVIDUELT

Det samlede inntrykk av mitt empiriske materiale er at lærerne mener uteskole har noe å tilføre alle elever i skolen. Ingen av lærerne hevder at uteskole er en eksklusiv didaktisk tilnærming som er spesielt beregnet på elever med spesielle behov. I de forutgående kapitler har jeg redegjort for hvordan kropp og sanser og kommunikasjon og interaksjon har en sentral

funksjon i dannelsesarbeidet i uteskole (kapittel 7-9). Her underbygges tanken om uteskole som en allmenn didaktisk tilnærming som har noe å gi den enkelte elev. Selv om materialet altså framhever den allmenne betydning av uteskole, har samtidig hver tredje lærer (12) med bakgrunn i egne erfaringer, også trukket fram den betydning de mener uteskole har for enkeltelever som av ulike grunner strever med en tradisjonell, teoretisk inneundervisning og som derfor har problemer i skolen og som viser problematferd og mistilpasning.

10.2.1 Individualisering av undervisningen

10 av lærerne i materialet mener uteskole fremmer mulighetene for individualisering av undervisningen. Lærerne uttrykte dette på ulike måter, men begreper som individualisering, differensiering av undervisningen eller tilpasset opplæring er oftest brukt. Lærerne relaterer dette til mulighetene for å møte den enkelte elev på den enkeltes premisser. Lærerne synes gjennomgående å mene at uteskole gjør det lettere å møte den enkelte elev individuelt, det vil si å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs individuelle forutsetninger. Mulighetene er mange og varierte ute, hevder lærerne, og framhever samtidig at det kan skje på en naturlig måte og uten at andre elever legger merke til det. Ulike utsagn illustrerer disse oppfatningene:

Læreren mener elevene kan utfolde seg mer på egne premisser ute. Lærerne behøver ikke å tenke så mye på å differensiere opplegget. Det skjer mer automatisk, mener hun. Alle kan få til noe og lykkes med noe ute. Innendørs må de tenke mye mer på differensiering av undervisningen. Det er vanskelig og mer slitsomt, opplever hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

... uteskole er flott på den måten at det er tilpasset den enkelte elev. Ute kan elevene gjøre det de mestrer, hevder han. Det skjer en naturlig differensiering. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren synes differensieringsmulighetene er store i uteskole. Ute kan de gi enkeltelever oppmerksomhet uten at det merkes – og uten at det går på bekostning av andre. (Kilde: Intervju av lærer.)

I et lognotat skriver en lærer, under overskriften mål:

Tilpasset opplæring; alle skal få utfordringer på sitt nivå. (Kilde: Lognotat av lærer.)

Muligheten for å individualisere undervisningen og gi enkeltelever spesiell oppmerksomhet når de er ute framheves altså av mange lærere, og de mener de på denne måten legger et bedre grunnlag for senere undervisning og for barnets dannelsesprosess.

En lærer mente at hun ute kunne vie enkeltelever spesiell oppmerksomhet på en usynlig måte. Hun får anledning til å snakke med elever hun vet trenger ekstra kontakt eller stimulering uten at hun dermed forsømmer andre. Det mener hun ikke går når de er inne. (Kilde: Intervju av lærer.)

En annen mente at hun rekker over så mange flere ute. De 'reserverte' som blir oversett i klasserommet fordi 'bråkmakerne' tar eller stjeler oppmerksomheten kan hun vie mer

oppmerksomhet ute. Men også den urolige eleven som får kjeft inne kan hun møte på en mer positiv måte. Hun opplever at hun også har mer overskudd til dem når de er ute. Utedagen gir dem som lærere et mer utfyllende bilde av den enkelte elev, synes hun. (Kilde: Intervju av lærer.)

Materialet peker dermed i to retninger: *For det første* hevder mange lærere at uteskole skaper gode relasjoner mellom læreren og den enkelte elev blant annet fordi uteskole åpner helt nye muligheter for læreren til å se, til å komme nærmere og til å bli bedre kjent med den enkelte elev. Dette er behandlet i forrige kapittel hvor jeg nettopp belyste relasjonene mellom lærer og elev i uteskole, og hvor nettopp den bedrede emosjonelle støtte læreren synes å kunne gi eleven framheves som en sentral kvalitet ved uteskole. Når læreren gjennom uteskole kommer nærmere den enkelte elev og får mer kunnskaper om han eller henne, får læreren også et bedre grunnlag for å gi eleven utfordringer og oppgaver som et bedre tilpasset den enkelte elevs individuelle forutsetninger, hevdes det. Følgende utsagn fra en lærer framhever denne dimensjonen:

... uteskole gir barna en så nydelig måte å utfolde seg på og vise seg fram på for lærerne. Hun synes at hun som lærer ser og opplever ungene på en bedre og mer variert måte ute. Gjennom uteskole kan lærerne dermed differensiere og individualisere undervisningen på en god måte. (Kilde: Intervju av lærer.)

En lærer som kjenner elevene sine godt vil altså, ifølge lærerne, også være bedre i stand til å individualisere undervisningen enn en lærer som ikke kjenner elevene så godt. Lærernes forutsetninger for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev synes rett og slett å øke fordi de, ifølge dem selv, blir bedre kjent med elevene i uteskole.

For det andre hevder lærerne at aktivitetene elevene gjør i uteskole er av en slik karakter at individualiseringen er enklere å få til, det kan skje mer naturlig. Det kan altså se ut til at lærerne mener at uteskole har en iboende kvalitet som gjør det enklere å individualisere undervisningen. Oppfatningene er imidlertid høyst usikre fordi de er basert på læreres subjektive estimeringer. De må derfor underlegges en mer kritisk undersøkelse. Lærernes oppfatninger er likevel interessante og er vel verdt å se nærmere på. Hvilke karakteristika eller kvaliteter kan uteskole ha som skulle tilsa at det er slik som de hevder, at individualisering av undervisningen blir ivaretatt mer naturlig og på en bedre måte enn i tradisjonell klasseromsundervisning? For å undersøke denne siden av uteskole nærmere har jeg gått dypere inn i det empiriske materialet for å prøve å forstå hva det er ved uteskole som eventuelt kan skape slike betingelser for dannelsesarbeidet som lærerne påstår.

10.2.2 En analytisk tilnærming

Jeg belyser spørsmålet gjennom fire teksteksempler, hentet fra ulike deler av datamaterialet. Dette gir meg ulike innganger til spørsmålet (triangulering) og dermed større muligheter for å finne fram til sentrale karakteristika ved uteskole. Jeg henter eksemplene fra følgende kilder:

- *Lærernes livshistoriske brev* hvor lærerne selv har skrevet ned sine tanker om uteskole i et livshistorisk perspektiv.
- *Intervju av lærerne* hvor lærerne muntlig har formidlet sine tanker om og erfaringer med uteskole til forskeren i en intervjusituasjon.
- *Elevt tekstene* hvor elevene skriftlig har bearbeidet og presentert sine tanker og opplevelser etter en dag i uteskole.
- *Lærerloggene* hvor lærerne skriftlig har reflektert over dagens hendelser umiddelbart etter en dag i uteskole.

Målet er altså å kaste lys over hva skolen kan gjøre for å individualisere undervisningen, og undersøke hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i denne sammenheng. Jeg tar altså utgangspunkt i konkrete teksteksempler fra empirien og tolker disse i tråd med en hermeneutisk tilnærming: Hver tekst (del) er tolket i lys av den forforståelse arbeidet med det samlede empiriske materialet (helhet) har gitt meg, med en ny forståelse av det aktuelle temaet som resultat - i samsvar med den hermeneutiske sirkel (jfr. kapittel 5.2).

Livshistoriske brev

Mange lærere understreket i de livshistoriske brev at uteskole er en didaktisk tilnæringsmåte som skaper vide rammer for undervisnings- og læringsarbeidet. Flere lærere skrev om dette:

Naturen er en læringsarena med nesten ubegrensede muligheter. Livet sjøl. Det måtte bli stedet for en helhetlig undervisning! (Kilde: Livshistorisk brev fra lærer.)

Jeg tror ungene lærer mye mer ute av å ta på, lukte på, kjenne på konkrete ting enn om vi hadde vist fram bilder i et klasserom. Skogen blir vårt klasserom den dagen. Og det er det beste klasserommet vi kan ha. Ingen dag er så fin som uteskoledagen, ingen dag i uka er elevene så ålrighte! (Kilde: Livshistorisk brev fra lærer.)

Jeg har også stor tro på at unger lærer ved å gjøre ting selv. Lage spikkepose til bålet, finne sin egen grillpinne, spikke seljefløyte, lage blomsterkrans, bygge hytter, måle tykkelsen på isen på Lutvann med isbor... Ja i det hele tatt tror jeg de lærer enormt av alt vi gjør på uteskole. I dag har de vært helt i hundre, og jeg også!!! Vi har gått på "jakt" i fuglekassene som skolen har hengt opp og fant to kasser med egg i og en med 9 (tror vi da, det var ikke så lett å telle) blåmeisunger i. De var ikke mange dagene gamle, og det var fantastisk å titte oppi kassa og se på de små. Morsomt også å følge moren med kikkert der hun fløy frem og tilbake. (Kilde: Livshistorisk brev fra lærer.)

Her påpekes det at uteskole dypest sett handler om å bruke "livet" som læringsarena, det vil si skolens fysiske og sosiale omgivelser. I denne nærheten til livet møter elever og lærere lærestoffet på helt andre måter enn i klasserommet hvor de i hovedsak må forholde seg til symbolsk kunnskap. "I livet sjøl" derimot, framheves betydningen av skapende og produktiv virksomhet i dannelsesarbeidet, at elevene er aktive, får gjøre ting selv og at de får førstehåndserfaringer i en ytre virkelighet. Lærerne skriver om praktiske og manuelle oppgaver og om å bruke alle sanser. Vi leser også om begeistring ("I dag har de vært helt i hundre") når elever og lærere sammen opplever et av naturens undre, ni nyfødte blåmeisunger i en fuglekasse de har fulgt over tid. Uteskole framstår altså som en livsnær didaktisk tilnærming hvor elever og lærere opptrer som et fellesskap, er i aktivitet og dermed høster erfaringer. Sansemessige inntak, handling, opplevelser, produktiv aktivitet og deltakelse i et praksisfellesskap synes altså å være sentrale dimensjoner i dannelsesarbeidet. Dette skaper et handlingsrom med mange didaktiske muligheter. Dette vil kunne gi læreren flere mulige innganger både til eleven og til lærestoffet, samtidig som den enkelte elev vil kunne få nye innganger til lærestoffet og til interaksjonen med lærer og medelever (jfr. den didaktiske trekant).

Intervju av lærer

Eksempel 1: Lærer A

Læreren delte en opplevelse fra uteskole med 4. klasseelevne sine. Han fortalte at de hadde fått en ny elev i vinter. En dag de var ute ble han tilkalt av en elev som hadde fått øye på en hakkespett. Alle elevene i klassen kom til og stilte seg inntil treet og lyttet til hakkelyden. Men den nye elevene var helt uinteressert. Selv om de andre prøvde å få ham til å komme viste han ingen interesse for det. Han så liksom ikke betydningen av dette. Det hadde altså de andre elevene som hadde lært seg til å se og oppleve naturen gjennom regelmessige aktiviteter i uteskole. Dette mente han at de tar med seg senere i livet som en verdi og som en motvekt mot TV og data. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det interessante er å se hvordan læreren mener at de elevene som hadde hatt uteskole over flere år har utviklet et handlingsrepertoar i møte med omgivelsene hvor de hadde lært seg til å oppsøke kunnskap på nye måter. Dette øker også variasjonsmulighetene. Hakkespetten i treet er ikke bare en fugl de kan observere på avstand. Den kan også erfares og sanses på andre måter, for eksempel som her, ved å legge øret inntil treet og høre og føle hvordan lyden forplanter seg gjennom treet stamme. Elevgruppen synes å avdekke en nysgjerrighet og åpenhet for nye impulser. Kontrasten til eleven som ikke har hatt uteskole før er slående. Han hadde tilsynelatende verken interesse av eller forståelse for fenomenet. Læreren tolket altså elevens atferd som et uttrykk for at han ikke hadde tilstrekkelig med erfaringer fra denne måten å oppsøke kunnskap på. De øvrige elevene som hadde lang erfaring med uteskole

derimot, tillegger han både nysgjerrighet og evner til å søke kunnskap på nye måter. I dette tilfellet tar de også i bruk flere sanser i møte med hakkespetten, og de gjør det som del av et fellesskap. Elevene får altså impulser som ikke bare gir kunnskaper om hakkespett i hakkespettens livsmiljø, men de får også erfaringer om lyd og lydens evne til å forplante seg i et materiale som tre. Lærerens fortolkning av situasjonen er likevel ikke uproblematisk. ”Nykommerens” manglende interesse for å gjøre det samme som de andre elevene kan også ha helt andre og naturlige forklaringer. Det kan for eksempel skyldes at han ikke følte seg som en del av fellesskapet enda og av den grunn ikke sluttet seg til gruppen. Lærerens tolkning kan dermed være basert på en forutinntatthet når det gjelder den betydning uteskole kan ha i å stimulere elevers nysgjerrighet og evne til å søke kunnskap på nye måter. Det kan imidlertid også hende læreren her faktisk har fanget en situasjon som sier noe genuint om det potensial uteskole kan ha når det gjelder muligheten for å variere undervisningen som kan gi den enkelte elev flere innfallsvinkler i dannelsesarbeidet. Men noen automatikk synes det åpenbart ikke å være, ifølge dette eksemplet.

Eksempel 2: Lærer B

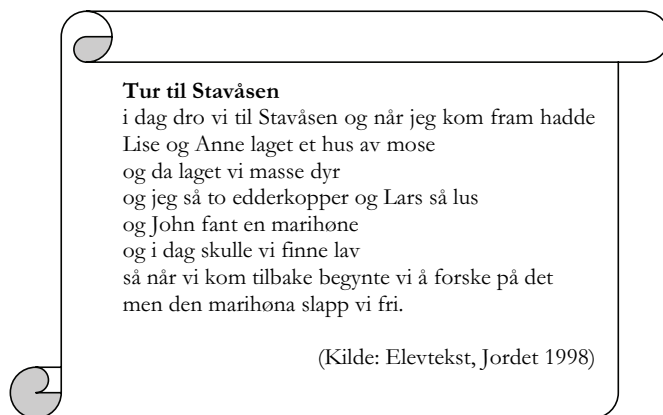
Læreren fortalte at når de har utedag legger elevene medieverdenen, popstjernene og filmene bak seg. Da blir de turfolk. De er på en måte en annen rase da. Samtalen og væremåten er annerledes ute i skogen enn i friminuttene der de står i sine Buffalo-sko og moteklær. Æsingen over at vi skal ut forsvinner når de kommer ut. På vei til Lutvann og leirområdet de bruker blir elevene etter hvert mer ’seg selv’, hevdet hun. De legger bak seg kravene og prestasjonsstenkingen. I turantrekket tenker de heller ikke mote og, når det gjelder jentene, hvor mye de skal vise av magen mellom buksa og t-skjorta. Hun synes de kler seg så fornuftig når de har utedag. De vet at platåskoene ikke fungerer i skogen, og de har regntøy og varme klær. De har også masse fantasi i aktivitetene. Når de lager mat ordner de med mange ulike retter, har med seg stekepanne osv. Hun avsluttet slik: ’Når de begynner på ungdomsskolen neste år vil de kanskje legge av seg utelivet. Men de behersker dette, og de vil vende tilbake til dette som voksne. Helt sikkert. Jeg har stor tro på at uteskolen har gitt dem en verdifull skatt som de tar med seg videre i livet.’ (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerens uttalelse må sees som en refleksjon over hva det vil si å være ung i vår tid og hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i dannelsesarbeidet i lys av dette. Mellom linjene leser jeg en bekymring for barn og unge som lever i en ungdomskultur preget av materialisme, forbruk og seksualfiksering skapt av krefter utenfor dem selv og med moderne medier som formidlere av denne kultur. Læreren hevder at hun ser hvordan dette styrer unge menneskers liv i hverdagen, også på skolen, at det former deres identitet og selvoppfatning i en sårbar alder. Men midt i dette antyder hun altså at uteskole kan ha en funksjon som en bevisstgjørende og frigjørende (mot)kulturell verdiimpuls – et mulig bidrag til utvikling av elevenes individualitet i retning av frihet og selvstendighet, en selvstendighet som også rommer en mulig samfunnskritisk dimensjon, utviklet innenfor rammene av et mer

aksepterende og inkluderende fellesskap. Læreren registrerer at elevene synes å bli i stand til å se bort ifra de krav til utseende og ”iscenesettelse” av seg selv som de møter i hverdagen ellers, også på skolen. En mulig forklaring kan vi finne i de endrede relasjonelle forhold uteskole synes å skape mellom elevene og mellom lærer og elever (jfr. kapittel 9), i retning av mer nærhet og fellesskapsfølelse. Materialet peker samlet sett i retning av at uteskole synes å skape en sterkere vi-følelse i gruppen. Utsagnet ”Samtalen og væremåten er annerledes ute i skogen ...” kan tolkes i en slik retning. Læreren antyder at uteskole skaper en atmosfære hvor alle senker skuldrene litt og våger å være seg selv, ved at de legger krav og prestasjonstenkning bak seg. Hvis det altså er slik at elevene i større grad opplever å bli akseptert som den han eller hun er i uteskole, vil dette også kunne hjelpe individet til i litt større grad å våge å være seg selv. Hvilken ”skatt” er det så uteskole har gitt elevene? Kan det være det at den enkelte elev i uteskole får oppleve verdien av et aksepterende fellesskap som gir rom for individuell frihet, selvstendighet og trygghet til å være seg selv? I så fall vil dette kunne være noe den enkelte elev tar med seg videre i livet, slik også Jensen m.fl. (2005:225) antyder for elevene i ”Rødkildeprosjektet”.

Elevttekst

I en elevtekst fra en tredjeklasse-elev formidles følgende erfaringer etter en dag i uteskole:



Teksten er også omtalt i kapittel 9, men nå skal andre dimensjoner i teksten løftes fram. Foruten en beskrivelse av elever som er i fysisk aktivitet, som leker og som har sosial interaksjon gir teksten oss et innblikk i ulike faglige emneområder elevene forholder seg til: planter (”mose, lav”), dyreliv (”edderkopper, marihøne, lus”) og naturbevissthet (”men den marihøna slapp vi fri”). Teksten beskriver elevenes aktive utforskning av en ytre virkelighet

gjennom dels frie og dels styrte aktiviteter. Den første delen av teksten formidler de *frie aktivitetene* hvor elevene, etter først å ha gått til læringsarenaen i Stavåsen (ca 1,5 km), bruker naturmaterialer i produktiv aktivitet og lager ”et hus av mose” og ”masse dyr”. Dette er lekbetonte, kreative og aktivt utforskende aktiviteter med dramaleikens elementer hvor elevene bruker naturomgivelsene, gjør seg kjent med mosens ulike egenskaper ved å bygge et hus av det og, må en kunne anta, samhandler og kommuniserer aktivt med hverandre mens de arbeider. Det siste var noe jeg for øvrig som observatør kunne registrere skjedde i utstrakt grad. Den siste tekstdelen formidler de *styrte aktivitetene* hvor elevene har samlet inn lav som de senere skal undersøke i klasserommet med bruk av oppslagsverk og lærebøker (”...i dag skulle vi finne lav...”). Som observatør så jeg hvordan elevene under denne aktiviteten lette etter og samlet lav i poser for å ta det med til skolen. Den siste tekstsekvensen berører spørsmålet om naturbevissthet og empati med ei marihøne. Bruken av flertallspronomenet *vi*, ”men den marihøna slapp vi fri”, indikerer at elevene har diskutert marihønens videre skjebne. Her har det sannsynligvis foregått forhandlinger mellom elevene som munnet ut i en handling: marihøna slippes fri, og eleven framstiller dette som en felles beslutning i teksten.

Vel tilbake på skolen starter neste fase i dannelsesarbeidet: *For det første*: Elevene gjennomfører en arbeidsøkt med sortering, klassifisering og identifisering av det innsamlede lavmaterialet (”når vi kom tilbake begynte vi å forske på det”). Observasjonen viste elever og lærer som diskuterte og utvekslet synspunkter og tanker fritt og åpent i arbeidet. Elevene forholder seg til kunnskap i to former: På den ene siden lav som konkret naturmateriale slik det framtrer på elevenes arbeidsbord og på den andre siden den symbolske versjonen slik den er framstilt i oppslagsverk med bilder og beskrivende tekst. Elevene må altså kombinere ulike kunnskapsformer hvor det må skje en overføring begge veier, helt analogt til eksemplet med rumpetrollene i forrige kapittel. *For det andre*: Dagens opplevelser bearbeides i en tekst som de skriver senere samme dag på skolen eller hjemme som lekse til neste dag. Gjennom den gjengitte teksten har altså denne eleven beskrevet hva han har gjort i uteskole. I teksten artikuleres og begrepsfestes elevens tanker. Vi merker oss at eleven ikke skriver noe om resultatet av lav-forskningen og hva dette arbeidet ledet fram til. Ingen artsnavn, hovedgrupper av lav eller tegning av lav er gjengitt. Er det glemt av eleven, eller betyr det at det faglige fokus i bearbeidingen og det som var planlagt på forhånd, er vektlagt i mindre grad i bearbeidingen? Er dette et eksempel på at det spontane har fått dominere i dette tilfellet? Eller er det fordi dette er beskrevet i andre naturfaglige arbeidsbøker jeg ikke har hatt tilgang til?

Dette forsøket på å analysere elevteksten for å danne seg et bilde av hva som har skjedd i uteskole denne dagen tegner et bilde av en undervisnings- og arbeidsform preget av elevaktivitet hvor det ikke finnes noen forhåndsdefinerte faser eller oppskrifter på hvordan uteaktivitetene skal gjennomføres. Elevene arbeider, samler inn, produserer, samhandler, utforsker, undersøker, leker og bruker omgivelsene som klasserom hvor den enkelte elev som subjekt møter en objektiv ytre virkelighet ut fra sine individuelle forutsetninger i et sosialt fellesskap. I disse aktivitetene bruker barna spontane begreper (Vygotskij 2001:144). I klasserommet starter den mer målrettede aktiviteten hvor det er de vitenskapelige begreper som kommer i fokus, arbeidet med å bestemme den innsamlede laven. Fysisk aktivitet, kommunikasjon og sosial interaksjon, lek og faglige aktiviteter, styrte og frie, smelter dermed sammen til en helhet. Det åpnes for individuell utfoldelse hvor hver enkelt elev i utstrakt grad kan nærme seg oppgavene på sine måter ut fra sine forutsetninger og preferanser samtidig som den enkelte forholder seg til medelever og lærere i et sosialt fellesskap. De skisserte aktivitetene avviker altså sterkt fra de tekst- og teoribaserte undervisnings- og arbeidsformer som for øvrig dominerer i klasseromsundervisningen, slik disse er beskrevet av blant annet Imsen (2003:78), Klette (2004:24) og Rønning (2003:131).

Loggnotat

Det var nydelig nysnø og turen inn ble preget av dyrespor. Vi fant spor etter forskjellige dyr. Dette tok vi opp i første samlingen inne i lavvoen. Mange gode observasjoner – vi lagde egne spor og engler. Vi klatra og sklei. Fin stemning – vi sang ”Da klokka klang”, ”Reven rasker over isen” ”Er det ikke rart” og høytlesning av eventyr. Alle skulle leke i 10 minutter. Så sagde vi, surra og lagde bål. Etter hvert ble det nullvær og kram snø – masse flott lek, bygging av snømenn – ideelle forhold hele dagen – en flott uteskoledag med alt: naturen med snø i forskjellige temperaturer, spor, fellesskap med sang og langt måltid ved bålet, masse lek i bygningen [...] Etterarbeidet inne var preget av ekorn (et av dyra vi så spor etter) med utstoppet ekorn, sang, samtale – og samtaler om forskjellige typer snø. (Kilde: Loggnotat fra lærer, 2. klasse.)

Elever og lærere går altså ut til leirområdet i skogen for å bruke dagen der. De ser spor etter ulike dyr på veien inn til leirområdet, og når læreren skriver at turen ”ble preget av dyrespor” antyder læreren at dette ikke har gått ubemerket hen verken for elever eller lærere. De har åpenbart observert sporene og snakket mye sammen om det. Samtalen videreføres i første samling i lavvoen hvor læreren bemerker at det var ”mange gode observasjoner”. Her har altså alle elevene opplevd noe og i den påfølgende samtalen har det vært rom for den enkelte elev til å artikulere sine individuelle opplevelser og tanker i et fellesskap. Forøvrig er det lagt opp til ulike typer aktiviteter gjennom dagen – elevene utfolder seg fysisk, de synger, lytter til høytlesning av eventyr, sager ved, lager bål, spiser sammen rundt bålet og lager snømenn. Utedagen avsluttes i lavvoen hvor elever og lærere sammen samtaler og reflekterer over hva

de har opplevd og på den måten oppsummerer dagen i fellesskap. Aktivitetene gir rom for alle elever. Alle har observert dyresporene og vi må kunne anta at alle på en eller annen måte kan klatre, skli, synge, lytte til høytlesing, sage ved og lage snømenn. Aktivitetene er utforskende, sanse-motoriske og preget av sosial interaksjon. Gjennom dagen er elevene reseptivt motakelige (de observerer dyrespor, lytter til høytlesing og de hører på andres synspunkter i samtalene), reproduktive (lærer sanger og synger sanger), produktive (sager ved, lager bål, lager dyrespor og engler i snøen, lager snømann) og de er fysisk aktive og sosiale i de ulike aktiviteter. Alle elevene synes altså å ha gode muligheter til å utfolde seg ut fra den enkelte elevs individuelle forutsetninger.

Det er likevel langt fra å påpeke disse muligheter for enkeltindividet til å utfolde seg på egne premisser i uteskole og til å påstå at de faktisk blir brukt i praksis; *av læreren* som grunnlag for systematisk utfordring og oppfølging av den enkelte elev; og *av eleven* som uttrykk for målrettede mentale prosesser. Gjennom fellessamtaler og oppsummeringer (én fellessamtale ved ankomst til leirplassen og én som avslutning og oppsummering av dagen inne i klasserommet) ser vi i dette eksemplet likevel forsøk fra lærerens side på å binde aktivitetene sammen og hjelpe elevene til å skape overblikk og sammenheng. Det samlede materialet indikerer at dette er en sentral intensjon hos lærerne og de bruker ulike strategier for dette, som jeg har påpekt i kapittel 9.

Sammenfatning

Uteskole framstår som en allmenn undervisnings- og arbeidsform. Ser vi disse eksemplene i lys av det øvrige empiriske materialet trer følgende kjennetegn ved uteskole fram når vi bedømmer det i lys av hvilket handlings- og mulighetsrom det skaper for den enkelte elev:

- a) *Omgivelsene som innhold*: Elever og lærere oppsøker et lærestoff (innhold) slik det framtrer i en ytre fysisk og sosial virkelighet. De går altså til skogen for å lære om skog, de går til hakkespetten for å lære om hakkespett - og ifølge det øvrige empiriske materialet - de går til innsjøen for å lære om livet i ferskvann, de oppsøker kunstgalleri, politi, kirke og buddhisttempel for å lære om og få inspirasjon til å arbeide videre med kunst, lov og orden, kristendom og buddhisme. Omgivelsene er altså bærere av et innhold, naturobjekter, fenomener og artefakter, som elevene oppsøker og får førstehåndserfaringer fra. Det er altså "noe der ute", utenfor skolen og utenfor bøkens tekstbaserte, symbolske virkelighet som elever og lærere oppsøker for å hente kunnskaper fra. Alle elevene kan delta i dette og få *noe* ut av dette. Aktivitetene forutsetter ikke at elevene nærmer seg kunnskapene på en bestemt måte som krever at de behersker en bestemt ferdighet.

Aktivitetene åpner tvert imot for varierte tilnæringer hvor den enkelte elev kan bruke flere sider av seg selv i møte med lærestoffet. Dette møtet med skolens innhold kommer altså i tillegg til de tekstbaserte kunnskaps- og læringsformer.

- b) *Omgivelsene som arena*: Elever og lærere bruker skolens omgivelser som ”klasserom”, det vil si som arena og kontekst i dannelsesarbeidet. De bruker skogen, vannkanten, tilrettelagte leirplasser eller museer, avisredaksjoner, parker eller torg som fysiske klasserom. Dette gir lærerne helt nye muligheter når det gjelder iscenesettelse av undervisningen, og det skaper andre rammebetingelser for elever og lærere når det gjelder bruk av kropp og sanser og kommunikasjon og sosial interaksjon i dannelsesarbeidet. Hver arena har sin bestemte fysiske utforming og sine spesielle autentiske læremidler som skaper ulike rammebetingelser for dannelsesarbeidet. Normene og reglene for fysisk aktivitet, kommunikasjon og sosial interaksjon varierer dermed fra arena til arena. Det skaper større fleksibilitet, stor grad av variasjon og stort rom for den enkelte, men det representerer også en stor utfordring: Elevene må vite hvilke normer og regler som gjelder hvor og når.
- c) *Omgivelsene gir rom for erfaringer*: Mens klasserommets praksisformer preges av at elevene sitter ved pultene og snakker, lytter, leser og skriver idet de bruker tekst, tavle, kritt, blyant og papir som de viktigste læremidlene som ledd i arbeid med kunnskap i sin symbolske, språklige og abstrakte form (Säljö 2001, Klette 2003a, Imsen 2003, Rønning 2003), er praksisformene i uteskole preget av sanseimpulser, fysisk handling (aktivitet) og interaksjon (samspill) med omgivelsene. Elevene får med andre ord kunnskaper om verden gjennom persepsjon, det vil si gjennom de impulser de ”tar inn” gjennom sanseapparatet (kroppen) som aktivt handlende mennesker og den tenkning, kommunikasjon og interaksjon som ligger forut for og følger i kjølvannet av disse sansemessige inntak. I dette møtet mellom det subjektive og det objektive konstruerer altså individet kunnskaper gjennom handling og refleksjon, det vil si gjennom erfaring (Dewey 1958, 1996b, 1974). Dette er en individuell prosess i en sosial-kulturell kontekst.
- d) *Omgivelsene gir rom for variasjon*: Uteskole åpner dermed for et bredt spekter av aktivitetsformer hvor den enkelte elev i større grad kan arbeide med lærestoffet på *sin* måte ut fra *sine* individuelle forutsetninger. Elevene beveger seg rundt i området og leter etter, observerer og samler inn objekter som de undersøker, sorterer og klassifiserer, de studerer og gransker fenomener, de bygger, konstruerer, skaper og arbeider, leker og dramatiserer og de samtaler – i naturmiljø så vel som i bymiljø. Dette er noe alle elevene

kan delta i og oppgavene kan gjennomføres på mange måter. Det er stort rom for den enkelte til å handle og agere ut fra sine forutsetninger og ønsker. Fokus er ikke rettet mot reproduksjon av boklig kunnskap, men elevene arbeider med innholdet med bruk av kropp og sanser og gjennom sosial interaksjon. Elevene blir ikke hørt i lekser og lærerne forholder seg heller ikke til elever med sikte på å få dem til å avgi ”rett svar”. Oppgavene er ofte av en slik karakter at det gir liten mening i å snakke om rett eller galt. Det er mer snakk om den valgte løsningen er hensiktsmessig, om den fungerer i den gitte situasjonen etc. Dermed får den enkelte elev anledning til å argumentere for hvorfor han eller hun gjorde det på akkurat *den* måten. Praksisformene i uteskole synes altså å åpne et bredere spekter av individuelle tilnærminger. Denne forståelsen av uteskole går som en rød tråd gjennom materialet, og indikerer at uteskole gir den enkelte elev muligheter til å nærme seg kunnskaper på flere måter enn klasserommets teoretiske praksisformer *alene* gir muligheter for. Uteskole framstår som en praktisk, utforskende, undersøkende og dialogpreget undervisnings- og arbeidsform som åpner et stort handlingsrom for å variere undervisningen og tilpasse arbeidet til den enkelte elevs individuelle forutsetninger.

- e) *Ute- og inneundervisningen som komplementære deler av en helhet*: Erfaringene elever og lærere gjør i uteskole gir næring til og næres av det øvrige skolearbeidet. I klasseromsundervisningen må elevene i større grad forholder seg til ”rett svar”, det vil si til lærestoffets og fagenes begreper og kategorier, som at laven de har samlet inn kan deles i hovedgruppene busklav, bladlav og skorpelav, og deretter i ulike artsnavn på neste nivå. Skolens vitenskapelige begreper møter dermed elevens spontane begreper (Vygotskij 2001:144). Elevene finner fram til svarene som deltakere i et praksisfellesskap hvor elever og lærere sammen bruker utstyr (oppslagsverk) og samtaler og diskuterer om det de ser og gjør. Ute- og inneundervisningen henger dermed nøye sammen, og utgjør komplementære deler av en helhetlig undervisning ved at klasserommets abstrakte kunnskapsformer står i en intim forbindelse med uteskolens konkrete kunnskapsformer. Elevene får dermed muligheter til å nærme seg kunnskapene på flere måter og til å bruke flere sider av seg selv. De får muligheten til å bruke ”hode, hjerte og hånd” i dannelsesarbeidet som en motvekt til klasseromsundervisningens vektlegging av ”hodets” kunnskapsformer.

Disse muligheter som uteskole synes å skape for enkeltindividet har en annen viktig konsekvens: Muligheten for å lykkes med noe og til å oppleve mestring i skolen, øker. Jeg utdyper dette i det følgende.

10.3 MESTRINGSOPPLEVELSER I UTESKOLE

10.3.1 Opplevelser av mestring for alle elever

Spørsmålet om individualisering av undervisningen dreier seg om det enkelte barns muligheter til og behov for å oppleve mestring og bekreftelse i skolen. Individualisering av undervisningen sikter dypest sett mot at den enkelte elev skal få muligheter til å møte skolefelleskapet på *sine* premisser, innenfor rammene av en felles undervisning. Tanken er at dette vil kunne tilskynde den enkelte elev til å utvikle andre, mindre utviklede evner fordi eleven får muligheter til å bidra i undervisningen, slik at de kan bli bekreftet gjennom opplevelse av mestring (Klafki 2001:206). Klafki mener det er en stor utfordring for skolen å bidra til å underbygge barns behov for suksess, til å få positive erfaringer med å kunne noe og til å lykkes (Klafki 2001:277). Betydningen det har for barnets selvfølelse og identitet å kunne oppleve mestring i møte med skolens lærestoff kan neppe overvurderes, dersom det ikke resulterer i en engstelse for å møte eleven med krav og forventninger.

Begrepet mestring står sentralt i mange av lærernes tenkning når det gjelder spørsmålet om individualisering av undervisningen. Flere lærere er opptatt av sammenhengen mellom barns selvoppfatning og det å oppleve mestring. Lærerne påpeker at elevene får bruke flere sider av seg selv når de har uteskole. Det kan se ut til at dette gir elevene flere muligheter til å lykkes med ulike typer oppgaver. Lærerne mener elevene styrker sin selvfølelse når de lykkes i å mestre ulike oppgaver, og derfor mener de uteskole kan ha en viktig funksjon i dannelsesarbeidet:

En lærer hevdet at elevene får mestringserfaringer i uteskole og at dette styrker selvfølelsen deres. Barna får på denne måten flere erfaringer av mestring på skolen enn om de ikke hadde hatt uteskole. Hun mener at lærerne når flere elever med uteskole. (Kilde: Intervju av lærer.)

Sykkel, orientering, kunst, musikk, male, tegne, museer, levendegjøring av litteratur og arkitektur - alt kan flettes inn i uteskolens struktur. I ettertid ser jeg hvordan uteskolepedagogikk kan romme og være redskap for flere av de tingene som opptok meg før jeg kom til Lutvann – likestillingspedagogikk og tilpasset opplæring for å nevne noe. Det er interessant å se hvordan jenter og gutter opptrer i forskjellige situasjoner, og hvor viktig det er å gi jentene mestringsfølelse på aktiviteter. Jeg ser så tydelig verdien av å mestre, få til, klare, for å utvikle selvstendighet. (Kilde: Livshistorisk brev av lærer.)

Lærerne omtaler her mestring i generelle vendinger. Sammenhengen mellom den enkelte elevs opplevelse av mestring og utvikling av selvfølelse og selvstendighet er en antakelse lærerne har, og er basert på subjektiv estimering. Det er et gjennomgående inntrykk i det empiriske materialet at dette er oppfatninger som deles av det store flertall av lærere. Det kommer til uttrykk på ulike måter, men det synes som de mener dette gjelder for elevgruppen

i sin alminnelighet. Sentralt i tenkningen synes å være det faktum at uteskole rommer et bredt og variert spekter av aktiviteter (jfr. kapittel 7) som kommer *i tillegg til* aktivitetene i klasserommet. Dette innebærer at variasjonen i undervisningen øker. Elevene får dermed muligheter til å bruke flere sider av seg selv og til å vise seg fram på flere måter både for lærere og for medelever - som en legitim del av dannelsesarbeidet. Jensen m.fl. (2005:223f) peker på den samme mekanismen i ”Rødkildeprosjektet”. Uteskole ser ut til å gi lærerne et større register å spille på i undervisningen. Dette øker sannsynligheten for å ”treffe” den enkelte elev i undervisningen på en bedre måte. Mye tyder altså på at uteskole kan legitimere en bredere forståelse av prestasjonsbegrepet i skolen, et anliggende Klafki (2001:259f) er svært opptatt av.

10.3.2 Opplevelse av mestring for elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen

12 av lærerne i materialet framhever den betydning de mener uteskole kan ha for elever som av ulike grunner strever med den teoretiske undervisningen, og som dermed har behov som det er vanskelig å dekke innenfor rammene av ordinær klasseromsundervisning.⁶⁹ Uteskole gir denne elevgruppen mange muligheter til å oppleve mestring, hevder de. Lærerne uttrykker dette på flere måter:

Læreren ga uttrykk for at problemelever fungerer mye bedre ute. Uteskole er dermed verdifullt også for teorisvake elever. De mestrer mye ute hvor de får være mer praktiske. Mestringserfaringer er viktig. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren hevdet at det var særlig 5-6 elever i klassen som strevde med det teoretiske, men som er praktisk anlagt. Gjennom uteskole får de vist at de duger til noe de også, hevdet han. Uka blir dermed kanskje mer levelig for dem? På denne måten mente han at de kan få erfare at skolen ikke bare er lesing og matematikk. (Kilde: Intervju av lærer.)

Lærerne mener at trygghet følger i kjølvannet av mestring. Elever som mestrer noe opplever anerkjennelse hos medelever, de får tro på seg selv og de blir tryggere i det sosiale fellesskapet, hevder de. Lærerne vektlegger dermed betydningen av samspillet mellom læringsaktivitetene, det individuelle og det sosiale. En formulerte seg slik:

”Læreren synes det er viktig å vektlegge det sosiale. Barn må ha trygghet for å kunne lære. En elev som ikke tror på seg selv vil heller ikke være mottakelig for læring.” (Kilde: Intervju av lærer.)

⁶⁹ Jfr. fotnote 63.

Tanken læreren formidler er altså at enkeltindividet blir tryggere gjennom gode relasjoner til deltakerne i et fellesskap. Dette er grunnlaget for all læring. Lærerne synes å tillegge uteskole en viktig funksjon på dette området.

Utagerende og lite motiverte barn synes å være et stort og voksende problem i skolen (Bru 2006:23). De elevene vi her snakker om kan likevel ikke plasseres i en kategori. Det eksisterer åpenbart en glideskala, fra en helt naturlig "uro" til den klart definerte "patologiske" atferd. Lærerne brukte i intervjuene flere betegnelser som utagerende barn, barn med problematferd, problemelever og barn som har diagnose for å fange opp denne sammensatte gruppen av elever. De bruker altså ulike betegnelser som skjuler mange forskjellig "kasus". Det er denne gruppen elever Nordahl (2000) samlet omtaler som "elever som viser problematferd og mistilpasning" i skolen. Jeg velger også å bruke begrepene problematferd og mistilpasning i det følgende. Dermed unngår en å ta stilling til hva som er årsakene til denne type problemer og hvem som eier problemene (Nordahl 2000:23).

Hovedinntrykket fra de lærerne som har elever som viser problematferd og mistilpasning i klassen er at de opplever dette som vanskelig og krevende, men det gjennomgående inntrykket er at de mener uteskole har en positiv virkning på disse elevene og for lærernes forhold til dem. En lærer utdypet dette slik:

Læreren mener at uteskole er positivt for de utagerende barna. De har 4-5 gutter i klassen som er veldig urolige, hvorav en med diagnose. Det er ofte denne ene som setter i gang og drar de andre med seg. Disse elevene opplever de på en langt mer positiv måte ute. De får mye mer positiv kontakt med oss. Det blir mindre irettesettelse. Dette er praktisk orienterte barn. De må stadig følges opp, men det skjer på en hyggeligere måte. Det er lettere å forholde seg til dem ute enn inne. (Kilde: Intervju av lærer.)

Det kan synes som elevene i en annen kontekst enn klasserommet får en mer positiv opplevelse av skolen, med færre nederlagsopplevelser og mindre opplevelse av kjedsomhet.

10.3.3 Elevhistorier

I det følgende vil jeg gjennom to utfyllende elev-eksempler illustrere hvordan elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen kan oppleve mestring i uteskole og hvordan dette kan påvirke den enkelte elevs skolesituasjon:

En lærer fortalte to elevhistorier: Femteklasse-elevene laget hver sin fuglekasse som de satte ut i skogen nær skolen i slutten av april. Disse fuglekassene observerte de utover våren. Elevene skulle i denne perioden også velge hver sin trekkfugl som de skulle fordype seg i. Målet var å presentere disse kunnskapene for fjerdeklasse-elevene og for læreren i form av elevforedrag. Læreren hevdet at elevene gikk i gang med stor iver. De dro rett på biblioteket og leste om den fuglen de hadde valgt. 'Vidar' skulle fordype seg i vanlig fluesnapper. Han kom tilbake etter en stund og ville lære om en fluesnapper til. Det fikk han, og valgte svart-hvit fluesnapper. Slik

fortsatte det: han ville stadig lære om flere fugler. Tilsvarende skjedde også med 'Kristian'. Han ønsket å fordype seg i trost. Det startet med svarttrost, men han ville gå videre med måltrost og deretter med andre trostearter. Dagen etter kom han på skolen med en fortelling om trost som han hadde kommet over i en bok hjemme. Denne ville han gjerne lese for de andre elevene.

Læreren legger til: 'Også 'Vidar' og 'Kristian' da, som gjør så lite ellers og som er så vanskelige å få i gang til vanlig. Men nå, under dette fugleprosjektet, var de så ivrige at de nesten ikke var til å stoppe, hevdet hun. Det som læreren mente var spesielt med dette arbeidet og som hun trodde ble nøkkelen for disse to elevene, var at hun som lærer ikke hadde dyttet på dem en fugl som de skulle jobbe med. De fikk velge selv. De ble stilt friere og kunne gjennomføre oppgaven mer på sine premisser. Og så fikk de oppleve fuglene i virkeligheten etterpå.

Læreren konkluderte med at dette hadde lært henne noe som har både med tilpasset opplæring og spesialpedagogikk å gjøre. Hun mente uteskole i mange tilfeller kanskje ville være en bedre løsning enn mange andre typer tiltak skolen setter inn for å hjelpe elever som strever på skolen og ellers i livet. (Kilde: Intervju av lærer.)

Læreren omtale av disse to elevene gjør det nærliggende å plassere dem innenfor kategorien "elever som viser problematferd og mistilpasning", i den forstand at dette er elever som sannsynligvis ofte forstyrrer undervisningen, hemmer læringen og har dårlige skolefaglige resultater (Nordahl 2000:23). Men med dette fuglekasseprosjektet endret bildet seg. Plutselig opplever læreren to elever som frivillig velger å fordype seg i teoretisk lærestoff, som leser om fugler, oppsøker kunnskap aktivt, tar initiativ og ber om å få lese høyt på skolen. I tillegg fikk elevene mulighetene til å arbeide praktisk med dette temaet ved at de snekret hver sin fuglekasse som de satte ut i skogen og som de så fulgte opp gjennom observasjoner utover våren. Nøkkelen til elevenes "nye" atferd er, slik læreren ser det, at elevene får arbeide med et innhold som de har fått velge selv, de får fordype seg i feltet uten at det er læreren som bestemmer hva de skal gjøre eller hvordan de skal arbeide. Elevene får frihet til å legge opp dannelsesprosessen etter egne ønsker og forutsetninger. De får dessuten anledning til å arbeide med temaet både teoretisk, praktisk og gjennom førstehåndserfaringer i skogen. Konklusjonen hun trekker er at uteskole kanskje er en bedre løsning enn mange andre tiltak en setter inn i skolen spesielt beregnet for denne typen elever.

Materialet gir grunnlag for å stille spørsmål ved om uteskole kan være en fruktbar løsning for elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen. Representerer uteskole en endring av de kontekstuelle betingelsene for elevene i skolen i en slik grad at man også vil kunne endre enkeltelevers atferd i en slik retning som læreren her beskriver gjennom sitt eksempel? Nordahl (2000) påpeker følgende:

... verdsetting, sosial samhandling, positive relasjoner og tilrettelegging av gode læringsmiljøer, er vesentlig for å forstå og møte problematferd. Dette er forhold som det pedagogisk sett er mulig å påvirke. (Nordahl 2000:341.)

Det er altså skapt en situasjon hvor disse to elevene har fått muligheter til å delta aktivt i dialog med lærestoffet og læreren. Eksemplet illustrerer at det synes mulig å skape en

læringssituasjon for elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen innenfor rammene av ordinær undervisning som vil kunne føre til redusert problematferd og mistilpasning (Nordahl 2000:341). To andre lærere fortalte i et fellesintervju en tilsvarende historie:

De bruker 'Per' som eksempel. Per fikk ikke til noe inne, hevdet de. Ute derimot behersket han mange praktiske ting som kniv, sag og ulike former for 'mekking'. For mange medelever ble det å se Per beherske slike praktiske ferdigheter, ja å oppdage at han var flinkere enn dem selv i mye, en stor overraskelse. 'Han kan jo noe, jo!' var reaksjoner fra noen andre elever. Resultatet ser vi tydelig. Per har gradvis steget i det sosiale hierarkiet i elevgruppen. Han har kommet inn i den gode mestringssirkelen. Han har fått det bedre på skolen etter at vi begynte med uteskole. (Kilde: Fellesintervju av to lærere.)

Når elevene er ute, bruker de altså flere sider av seg selv, og 'Per' har på denne måten både overfor seg selv, medelever og lærere fått vise at "han kan jo noe", han også – i seg selv et talende eksempel på hvor stigmatiserende den ordinære klasseromsundervisningen kan være for enkeltelever. Eleven har altså tydeligvis opplevd tilfredsstillelsen over å mestre noe og dette synes å ha hatt positive virkninger både for skolearbeidet, for de sosiale relasjonene og dermed for elevens opplevelse av seg selv og skolen. Igjen ser vi altså hva som kan skje når de kontekstuelle betingelsene i skolen endres. Ved å gi de såkalte "urokråkene" muligheter til å utfolde seg utendørs "blomstrer de opp", hevder lærerne, øyensynlig fordi de får aktivisere seg på andre måter enn i klasserommet, gjennom mer praktiske tilnærminger, gjennom "mekking". Lærerne påpeker her den betydning det har for disse elevene å oppleve å mestre noe, hvordan dette i neste omgang påvirker deres atferd inne i klasserommet, og hvordan også medelevenes oppfatninger av disse elevene endres. Elevene opplever gleden både over å lykkes med oppgaver og av å få medelevers anerkjennelse. Konsekvensen for 'Per' var, ifølge lærerne, at "Han har fått det bedre på skolen etter at vi begynte med uteskole".

Begge eksemplene ovenfor illustrerer altså betydningen av å skape en didaktisk situasjon hvor elevene får muligheter til å anvende sine erfaringer, kunnskaper og interesser, oppleve seg verdsatt og betydningsfull, være trygg på medelever, ha tillit og en positiv relasjon til læreren og kunne hengi seg til læring og produksjon av mening, slik Nordahl (2000:341) understreker. Selv om lærernes oppfatninger er subjektive gir det samlede empiriske materialet indikasjoner på at uteskole kan være et bidrag til en endring av dannelsesarbeidet i en slik retning. Også i Søbakken-studien så vi en tilsvarende effekt. Dette kom til uttrykk overfor en elev som strevde på en del områder:

En av elevene som var særlig usikker på ski vegret seg i begynnelsen sterkt for å sette utfor bakker. Det ble mye fall og aking på rumpa. På en av turene sier han idet han står på toppen av en bakke: 'Jeg tør ikke - jeg vil ikke - men jeg vet jeg må!' Han satte utfor og stod! Gjett om han

var fornøyd. Neste gang vi var ute, sa han på toppen av en ny bakke: 'Før tørte jeg ikke, men nå vet jeg at jeg kan.' Han satte utfor - og falt. Men han prøvde igjen - og stod. Her ble barrierer brutt. Dette opplevde vi som et godt eksempel på en type mestringsopplevelse som sannsynligvis kan ha stor personlig betydning for elever som innimellom strever på en del områder. (Jordet 1998:166).

Intervjuene med lærerne tyder altså på at uteskole kan ha en positiv funksjon for elever som på ulike måter faller igjennom i den tradisjonelle skolen, og som ofte stigmatiseres gjennom merkelapper som teorisvak, skoletaper eller urokråke. Ved å omtale dem som "elever som viser problematferd og mistilpasning" åpner man opp for en annen tilnærming til problemet enn den tradisjonelle individorienterte begrepsbruken som plasserer årsaken til problemet på eleven (Nordahl 2000:24). Man åpner i stedet opp for en forståelse av problemet som innebærer at løsningen snarere ligger i å endre de kontekstuelle betingelsene i skolen. Eksempelene illustrerer de muligheter uteskole gir for å gi elevene skjellsettende og positive mestringsopplevelser som kan få betydning for deres opplevelse av seg selv, medelevenes opplevelse av dem og deres forhold til skolen. Jensen m.fl. (2005:223) påpeker det samme i sin undersøkelse i "Rødkildeprosjektet". Opplevelsen av å lykkes med noe og å oppleve omgivelsenes anerkjennelse er av uvurderlig betydning for alle mennesker. Dette er erfaringer som også kan få betydning for elevenes videre livsløp (Nordahl 2000:343, Säljö 2001:47).

10.4 UTESKOLE SOM "BRÅKMAKER"-PROSJEKT?

Det empiriske materialet underbygger likevel ikke oppfatningen om at uteskole først og fremst er beregnet for elever som strever på skolen og viser problematferd og mistilpasning. Uteskole framstår altså ikke primært som et "bråkmakerprosjekt", som en tilnærming man kun skal forbeholde elever med spesielle behov i skolen. Hovedbildet er at uteskole snarere er en undervisnings- og arbeidsform som synes å ha allmenn betydning og relevans i skolen og dermed har noe å tilføre alle elever, herunder også elever som strever på skolen.

Mye tyder på at uteskole bidrar til at elevene får muligheter til å bruke flere sider av seg selv i dannelsesarbeidet enn tradisjonell, fagdelt og teoretisk klasseromsundervisning alene gir rom for. Materialet underbygger oppfatningen om at uteskole gir lærerne et langt bredere repertoar av aktiviteter som de kan bruke i dannelsesarbeidet, fordi uteskole kommer i tillegg til og supplerer klasseromsundervisningen. Den enkelte elev får dermed flere veier til kunnskap og et større handlingsrom i dannelsesarbeidet. I neste omgang kan dette gi elevene flere muligheter til å oppleve mestring i skolen og med økt selvoppfatning og bedret posisjon i elevgruppen. Dette underbygges av resultater i det engelske "I Can"-prosjektet. Forskerne påviste blant annet hvordan alle elevene kunne delta helt og fullt i utebaserte matematikk-

aktiviteter "...irrespective of their ability to record information or use paper and pencil methods of calculating" (Dismore og Bailey 2005:14). Forskerne rapporterte om en "feel-good"-faktor, eller en mestringsfølelse, som lærerne mente elevene hadde utviklet som følge av uteaktivitetene og som hadde oppmuntret den enkelte til å oppnå mer enn de hadde gjort tidligere. Aktivitetene hadde altså skapt situasjoner hvor elevene følte seg tryggere og turte å yte mer. Materialet indikerer at uteskole gir slike muligheter i dannelsesarbeidet i større grad enn klasseromsundervisningen øyensynlig gir muligheter for. Ute synes elevene å føle seg tryggere og de synes også å trives bedre med de oppgavene de skal gjøre, ifølge lærerne. Uteskole synes altså å skape et bedre sosialt klima for dannelsesarbeidet, slik jeg har påpekt i kapittel 9. Daley (1988) har tilsvarende, med referanse til didaktisk forskning som viste at språkopplæring ble styrket når det skjedde i kombinasjon med aktiviteter i kroppsøving, påpekt betydningen av å ha det morsomt og å trives i undervisningen:

The elements of fun and enjoyment inherent in PE [physical education] can serve to minimize any focus on language thus providing a most suitable climate for language learning to take place. (Daley 1988:132.)

Om en lykkes i å skape pedagogiske situasjoner hvor elevene får anvende sine erfaringer, kunnskaper og interesser slik at de føler seg verdsatt og betydningsfull av medelever og lærere, vil de kunne hengi seg til læring og produksjon av mening, hevder Nordahl (2000:341). Undersøkelsen tyder på at uteskole synes å åpne nye muligheter for dette i skolens dannelsesarbeid for elevene *i sin alminnelighet* fordi den enkelte elev synes å få muligheter til å nærme seg lærestoffet på flere måter. Dermed vil de kunnskaper og ferdigheter den enkelte elev allerede behersker i større grad kunne få relevans og oppleves som et legitimt område i skolens dannelsesarbeid. Dette representerer en mulig impuls til styrking av elevenes selvfølelse.

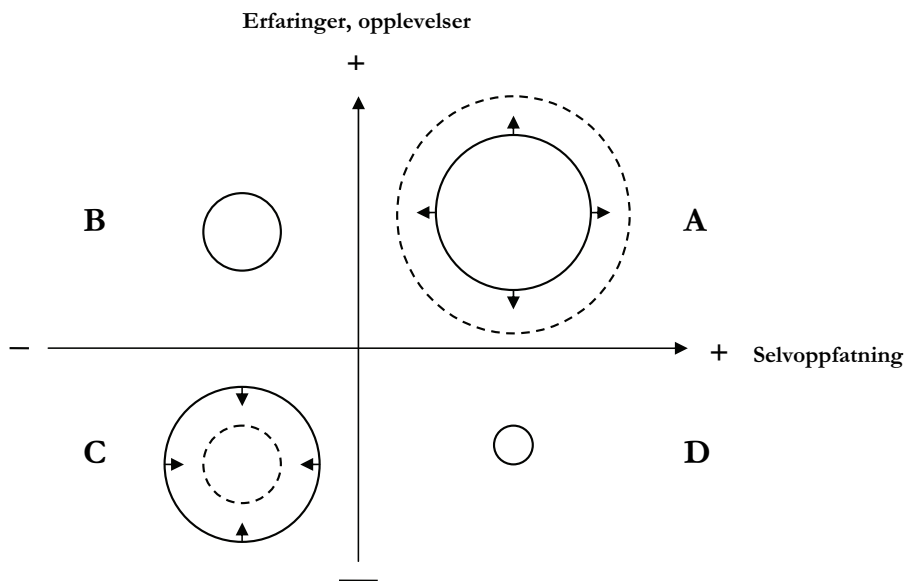
10.5 DISKUSJON

10.5.1 Individuell danning gjennom mestringserfaringer

I en skole som for ensidig vektlegger teoretiske kunnskapsformer øker faren for at flere elever vil oppleve å mislykkes enn i en skole som bygger på et bredere prestasjonsbegrep. En skole som altså har en tenkning om elevprestasjoner som verdsetter flere sider av eleven enn de kognitive evner og som ivaretar alle menneskelige interesser og evner i dannelsesarbeidet vil sannsynligvis påføre færre elever opplevelser av nederlag. På denne måten kan skolen fremme alle barns individualitet (Klafki 2001:265). Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner nye

muligheter i skolens dannelsesarbeid på dette området. Materialet indikerer at elevene får muligheter til å bruke ”hode, hjerte og hånd” i dannelsesarbeidet, og det synes å skje i en sosial atmosfære mer preget av velvillighet og akseptasjon og innenfor rammene av et utvidet prestasjonsbegrep. Uteskole bidrar således til å viske ut skillet mellom det praktiske og det teoretiske fordi elevene får muligheter til å bruke flere sider av seg selv i dannelsesarbeidet, også i arbeidet med skolefaglig innhold som vanligvis oppfattes som abstrakt og teoretisk. Poenget er at dette ikke skal redusere betydningen av de kognitive funksjoner, men det skal snarere være et bidrag til å underbygge og styrke dem. Erikson (1992) viser i sin utviklingsteori hvilken betydning det har for barn å få oppleve mestring i skolen, hvor viktig det er å lykkes og å få anerkjennelse, slik at barnet kan få utviklet en identitet som forteller dem at de er verdifulle og at de duger. Klafki hevder tilsvarende at skolen vil styrke elevenes skolemotivasjon om lærerne lykkes i å gi elevene håp om suksess og positive erfaringer med å kunne noe og å få til noe (Klafki 2001:277). Dette er en viktig mekanisme, og den økende emosjonelle støtte lærerne synes å kunne gi elevene i uteskole vil dermed sannsynligvis kunne øke elevenes muligheter for å lykkes på skolen. Dette underbygges av forskningen til Bru (2002) og Nordahl (2000).

Materialet indikerer altså at uteskole kan ha en viktig rolle og funksjon i skolens dannelsesarbeid på dette området. Elevene får faglige utfordringer som er av en annen karakter enn klasserommets teoretiske og tekstbaserte tilnærminger. Mye tyder også på at det lettere etableres en mer inkluderende og aksepterende atmosfære i uteskole. Dette gir elevene muligheter til å oppleve hverandre i nye og ulike situasjoner og til å bli klar over nye egenskaper både hos seg selv, de andre elevene og lærerne, hvor nettopp muligheten for å lykkes innenfor rammene av et aksepterende læringsmiljø synes å stå sentralt. Befring framhever denne dynamikken og hevder at hovedpoenget er at ”... positive opplevingar gir ei positiv sjølvoppfatning, og vice versa” (Befring 1997:228). Dette er illustrert i figuren nedenfor. Figuren bygger på en modell av Befring (1997).



Figur 16: Sammenhengen mellom opplevelser/erfaringer og selvoppfatning. Pilene og de stiplede sirklene angir hvilket bidrag uteskole kan ha.

I figuren framstår situasjon A som det ideelle, og illustrerer alle dem som har positive erfaringer med å lykkes på skolen med styrket selvoppfatning som følge. Situasjon C er pedagogisk uønskelig, og illustrerer de som stadig opplever nederlag og ikke å lykkes i skolen og som dermed får en stadig dårligere selvoppfatning. D er ”løvetannbarna” som Befring (1997) kaller dem. Det er de som klarer seg på tross av negative opplevelser og erfaringer i skolen. Barna i posisjon B er de som strever med lav selvfølelse på tross av mestringsopplevelser i skolen – det er grenser for hva gode opplevelser på skolen kan bøte på i et selvbylde som er skadet på andre arenaer og tidligere i livet. Pilene og de stiplede linjene i figuren illustrerer det bidraget uteskole kan ha. Dette resonnementet finner støtte i forskningen til Nordahl (2000, 2002) og Bru (2002, 2006).

Uteskole stiller krav til lærernes kompetanse på flere plan. Erikson (1992) uttrykker det slik:

Gode lærere [...] vet hvordan de skal la lek skifte med arbeide [...]. De vet hvordan de skal vise anerkjennelse for særlige anstrengelser og oppmuntre spesielle gaver eller talenter. (Erikson 1992:118)

Dette er særdeles viktig, ifølge Erikson, fordi det som står på spill er intet mindre enn barnets muligheter for å utvikle og opprettholde en positiv selvoppfatning i møte med lærere som har kunnskaper og holdninger, som vet hvordan ting skal gjøres og som kan gi barnet den avgjørende og skjellsettende opplevelsen av å bli sett og dermed få oppleve å bli anerkjent for det han eller hun kan og er:

Forekomsten av mindreverdsfølelse, ved at man aldri opplever å duge til noe, er en fare som kan elimineres av en lærer som har evne til å framheve hva barnet kan gjøre.
(Erikson 1992:118)

Det er denne egenskapen Bru kaller emosjonell støtte og som knyttes til lærerens evne til eksplisitt å vise anerkjennelse og være omsorgsfull (Bru 2002:289). Her tyder materialet på at uteskole kan ha en viktig funksjon fordi det ser ut til at lærerne blir bedre kjent med elevene i uteskole. De får muligheter til å se den enkelte elevs individuelle forutsetninger og behov bedre og vil dermed lettere kunne møte den enkelte elev som det mennesket det er. En elev kan vise evner til å løse faglige oppgaver på en praktisk måte som det ikke får muligheter til i klasserommet, en elev kan avsløre evner til å løse oppgaver på en spesielt kreativ måte, det kan være at evnen til å samarbeide, til å hjelpe andre og til å vise empati kommer til uttrykk på helt andre måter ute hvor samværsformene og aktivitetsformene er annerledes osv. Men det er ikke alltid en enkeltelevs sterke sider blir synlig for medelevene. Da må læreren gripe fatt i det han eller hun har oppdaget og "løfte fram" den enkelte. Dewey (1915) påpekte betydningen av å gi barnet et "sosialt motiv" for arbeidet: "... give it a social motive, something to tell, and you have a work of art" (Dewey 1915:44). Materialet viser at dette kan skje på mange måter i uteskole: ved å la eleven få anledning til å vise fram eller presentere ting han eller hun har gjort, resultater av arbeider de har gjennomført, ting de har funnet, fenomener de har observert eller lagt merke til etc. På den måten kan eleven bli sett og dets observasjon eller bidrag anerkjent. Slik kan alle barn komme på "seierspallen", for å bruke en metafor en av lærerne i "Rødkildeprosjektet" brukte for å beskrive den funksjon han mente uteskole kunne ha på dette området (Jensen m.fl. 2005:224). Mulighetene synes å ligge godt til rette for å gi elevene denne type erfaringer i uteskole.

10.5.2 Individuell danning – for alle

Materialet utfordrer det rådende dualistiske danningssynet i skolen. Hovedproblemet i skolen er knyttet til ensidigheten i måten elevene møter og arbeider med kunnskap på, i sin abstrakte og symbolske form. Problemet er ikke vektleggingen av teoretisk kunnskap. Det er nødvendig og viktig i et moderne samfunn (Säljö 2001). Spørsmålet er hvordan man bør legge opp

danningsarbeidet slik at de perspektivene som vitenskapen har skapt og som vi formidler i skolen skal bli tilgjengelige for barn og unge (Säljö 2001:99). Skolens utfordring er å kombinere teoretiske og abstrakte tilnærminger i undervisnings- og læringsarbeidet med praktiske og erfaringsbaserte tilnærminger. Dette gir elevene muligheter til både å forholde seg til *objektene* for kunnskapen, slik den kan gripes med sansene i den ytre virkelighet - så langt det er mulig innenfor skolens rammer – samtidig som de får muligheter til å anvende kunnskapene i en annen og ofte mer autentisk *kontekst*.

Undersøkelsen tyder på at det nettopp er på dette området uteskole kan være et interessant korrektiv og supplement i skolens dannelsesarbeid ved at det løfter fram erfaringsbaserte kunnskaps-, undervisnings- og læringsformer. Dermed kan handling, fysisk aktivitet, bruk av kropp og sanser og kommunikasjon og interaksjon få en annen og mer framtredd plass i dannelsesarbeidet - også i arbeidet med såkalte teorifag i skolen. Uteskole er altså ikke primært en tilnærming som åpner nye muligheter for skolens praktiske fag, men det åpner for nye og bredere didaktiske tilnærminger i *alle* skolens fag. Langt på vei er det et spørsmål om uteskole kan bidra til å viske ut skillet mellom teoretiske, praktiske og estetiske fag i skolen, som er et kunstig skille. I stedet bør man kunne snakke om teoretiske, praktiske og estetiske tilnærminger i alle skolens fag. Gjennom uteskole kan elevene altså bruke ”hode, hjerte og hånd” i arbeidet med fag som for eksempel samfunnsfag, matematikk, kunst og håndverk og heimkunnskap, i tråd med den klassiske danningstenkningens krav om allsidig danning. Eksemplet med vikingtid (jfr. kapittel 7.4) illustrerer hvordan elever og lærere innenfor rammene av et tema-arbeid og med drama som metode kan ivareta idéen om allsidig danning i uteskole ved å arbeide med et historiefaglig emne med ”hode, hjerte og hånd”. Dette øker sannsynligvis handlings- og mulighetsrommet for læreren til å nå den enkelte elev med sine undervisningsopplegg, og den enkelte elev kan finne veier til kunnskap og forståelse som passer bedre til den enkeltes evner, interesser og forutsetninger. Alle elever vil kunne ha nytte av dette, både de såkalte teoristerke og teorisvake:

- *Teoristerke elever* som behersker tekstbaserte og abstrakte kunnskapsformer, vil kunne ha nytte av uteskole fordi dette gir dem muligheter til å bruke praktiske og estetiske tilnærminger på det samme faglige innholdet, i tillegg til de teoretiske. En ting er å forstå for eksempel sirkelens egenskaper og kunne anvende denne forståelse i formelle regneoperasjoner slik elevene arbeider med det i teorien ved hjelp av matematikkens symbolspråk. Noe annet er det å lage en sirkel med tau på bakken og så oppdage at taustumpen som utgjør sirkelens diameter går ca. 3,14 ganger rundt sirkelen. Eller å lære

seg navn på smådyr i vann slik de framstår i læreboka og å oppleve dem med alle sanser som ledd i praktisk feltarbeid. Uteskole gir altså elevene muligheter til å utdype og komplettere den kunnskap de allerede har og åpne denne kunnskapen i bredde og dybde gjennom ulike praktiske og konkrete tilnærminger, i tråd med Deweys sosiokulturelle dannelsesfilosofi.

- *Teorisvake elever* som strever med ulike sider av skolens teoretiske og abstrakte kunnskapsformer vil med uteskole få muligheter til å arbeide med lærestoffet på andre og mer hensiktsmessige måter som kan "åpne opp" for innsikt han eller hun ellers ikke ville fått, fordi lærestoffet framstår som uklart og utydelig i den teoretiske og abstrakte versjonen alene. For disse elevene kan for eksempel møtet med blåmeisene i fuglekassa de har laget eller arbeidet med geometriske figurer i snøen gi den inngangen til lærestoffet de trenger for at det skal "åpne seg" for dem også teoretisk. Forklaringen kan være at aktiviteten bidrar til forståelse *i seg selv* eller det kan også være at bruken av skolens ytre omgivelser gir økt *motivasjon* for arbeidet (Wadel 2005:37). I de praktiske, handlingsrettede, erfaringsbaserte og kommunikative tilnærmingene i uteskole kan altså lærestoffet åpne seg på nye måter som gir elevene nye muligheter til forståelse og mestring av oppgaver som de ellers ville streve med på skolen. Dette kan redusere faren for å påføre elever nederlagsopplevelse i møte med skolen, med tilhørende tap av selvfølelse.

Dikotomien teoristærk og teorisvak er for øvrig nettopp et uttrykk for ensidigheten i skolens dannelsesarbeid, hvor det er evnen til å beherske teori som er norm og det sentrale bedømmelseskriterie. Uteskole kan bidra til å viske ut denne dikotomien. Verdien av uteskole synes nettopp å ligge i relasjonen til det øvrige dannelsesarbeidet i skolen. Uteskole og inneskole må sees i sammenheng - som komplementære didaktiske tilnærminger som til sammen gir en mer helhetlig undervisning. Poenget er at elevene på denne måten vil få muligheter til å kombinere konkret og partikulær kunnskap ervervet gjennom førstehåndserfaringer i uteskole med allmenn og generell kunnskap som de møter gjennom tekstbaserte kunnskapsformer i mer tradisjonell klasseromsundervisning. Dette må være bra for alle elever. Det empiriske materialet underbygger oppfatningen om at dette ikke er to kategorier kunnskap, men to sider av samme sak, slik Solstad (2004a:85) påpeker. Uteskole framstår altså som en didaktisk tilnærming i skolen som åpner et nytt rom for den enkelte elev, fordi den enkelte får muligheter til å nærme seg lærestoffet på flere måter, ved å bruke "hode, hjerte og hånd" i dannelsesprosessen samtidig.

Uteskole kan dermed være et viktig bidrag til å realisere ambisjonen om at didaktikken skal fremme enkeltmenneskets individuelle utvikling mot frihet og selvstendighet, som er det første punkt i mitt danningsteoretiske analyseverktøy. En grunnleggende forutsetning for dette må være at enkeltindividet i møtet med skolen må kunne oppleve å bli møtt og verdsatt som det menneske det er med de evner og talenter det faktisk har. Da er det lagt et viktig grunnlag for individuell utvikling mot frihet og selvstendighet. Materialet tyder på at uteskole har et stort potensial på dette området. Undersøkelsen peker dermed i retning av at uteskole kan være et viktig bidrag til tilpasset opplæring.

10.5.3 Et kritisk perspektiv

Det empiriske materialet gir grunnlag for å hevde at uteskole også har potensial til å bidra til å frigjøre elevene fra de forventninger de møter i et moderne mediesamfunn hvor krav til kropp, utseende og motepress utfordrer individet på deres mest ømme punkt - deres selvfølelse - og deres behov for å være akseptert som den han eller hun er, som del av et fellesskap. Uteskole synes i større grad å skape en "vi-følelse" i gruppa, med en atmosfære preget av større velvillighet for den enkelte, et bredere prestasjonsbegrep og dermed større muligheter for den enkelte til å oppleve mestring. Materialet gir grunnlag for å hevde at uteskole gir muligheter for å stimulere elevenes evne til selvstendighet og til kritisk tenkning, i tråd med det klassiske dannelsesbegrep, som nettopp framhevet utvikling av menneskets evne til å frigjøre seg fra ytre tvang, til fri selvstendig tenkning og til fritt å kunne fatte selvstendige, moralske beslutninger (Klafki 2001:31). Materialet indikerer også at uteskole kan gi elevene muligheter til å forholde seg til det omkringliggende samfunn, og til å involvere seg i konkrete konflikter knyttet til utbyggingsprosjekter i nærmiljøet, slik som i eksemplet med byggingen av Gardermobanen. Økt bevissthet om hvilke krefter som former enkeltindividet i et moderne samfunn er en viktig del av bevisstgjøringen i retning av større individuell frihet. Dermed knyttes det forbindelse til Hellesnes dannelsesforståelse som framhever at *danning* emansiperer individet til politisk subjekt (Hellesnes 1975:17). Uteskole kan altså bidra til å gi elevene økt bevissthet om at samfunnet skapes av mennesker eller grupper av mennesker, og at samfunnet til enhver tid kunne være eller kan bli annerledes og at de som enkeltmennesker har muligheter til å påvirke utviklingen, at de altså ikke er henvist til å *tilpasse* seg den til enhver tid rådende utviklingen (Hellesnes 1975:29).

Materialet gir ikke grunnlag for å si noe om hvilken plass en slik tenkning har i lærernes bevissthet, men enkelte lærere har vektlagt dette sterkt og har dermed synliggjort det

potensial uteskole synes å kunne ha på dette området. De har pekt på de mulighetene uteskole gir for danning av reflekterende, medbestemmende og handlende mennesker som kan påvirke samfunnsutviklingen, en sentral del av det klassiske danningsbegrep og den demokratiske idé. Hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha på dette området er likevel så uavklart at det er behov for mer forskning som kan sette fokus på hvilken betydning en handlingsrettet og erfaringsbasert pedagogikk kan ha med tanke på å øke elevenes "... selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i alle livets henseender" som Klafki (2001:108) framhever betydningen av.

DEL IV: AVSLUTNING

I avslutningskapitlet vil jeg sammenfatte det empiriske materialet med tilhørende fortolkninger og foreta videre diskusjoner. Diskusjonen relateres til undersøkelsens problemstillinger og det analytiske verktøyet jeg anvender. Undersøkelsen tar sikte på å kaste lys over hva det er elever og lærere egentlig gjør når de har uteskole. På det grunnlag vil jeg drøfte hvilken rolle og betydning uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Resultatene har vokst fram gjennom en omfattende hermeneutisk fortolkningsprosess hvor hver av de tre kasus-studiene har bidratt til å kaste lys over feltet.

Jeg samler den videre diskusjonen i fire hovedpunkter. De tre første punktene relaterer jeg til hver av undersøkelsens tre problemstillinger.

1. Jeg vil først belyse spørsmålet om hva elever og lærere arbeider med i uteskole. Jeg fokuserer på mål og innhold i uteskole i lys av didaktikkens *hva-spørsmål* og samler behandlingen under overskriften ”Et danningsteoretisk perspektiv på uteskole”. Jeg bruker Klafkis refortolkning av det klassiske dannelsbegrepet som analytisk grunnlag.
2. Deretter vil jeg belyse spørsmålet om hva som kjennetegner uteskole i lys av didaktikkens *hvordan-spørsmål*. Jeg bruker Deweys erfaringsbegrep og hans erfaringspedagogiske filosofi som analytisk grunnlag.
3. I det tredje punktet vil jeg drøfte spørsmålet om hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid i lys av didaktikkens *hvorfor-spørsmål*. Jeg bruker Klafkis teorier om material, formal og kategorial danning, Skjervheims dialektiske dannelsforståelse og Deweys erfaringspedagogiske filosofi som analytisk grunnlag.
4. I den avsluttende diskusjonen vil jeg samle trådene gjennom bruk av ”reise”-metaforen og begrunne hvorfor elever og lærere bør ”gå ut” og hente impulser til dannelsesarbeidet fra læringsarenaer utenfor skolen også i vår tid.

11 SAMMENFATNING, KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DISKUSJON

11.1 ET DANNINGSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ UTESKOLE

11.1.1 Hovedkonklusjoner

Hovedkonklusjonen når det gjelder spørsmålet om mål og innhold i uteskole er:

- Uteskole favner bredden i det klassiske dannelsbegrepet, ved å gi muligheter til:
 - Utvikling av faglige kunnskaper innenfor alle skolens fag (*kunnskapsbasert danning*)
 - Utvikling av hele mennesket (*allsidig danning*)
 - Kommunikasjon og sosial interaksjon (*sosial danning*)
 - Ivaretagelse av enkeltmennesket (*individuell danning*)
- Skolen er altså ikke henvist til kun å måtte bruke tekstbasert lærestoff (kunnskapens symbolfunksjon) i undervisnings- og læringsarbeidet, men kan også hente verdifulle impulser fra en ytre fysisk og sosial virkelighet for å komplettere, variere og berike dannelsarbeidet.

Det empiriske materialet er undersøkt i lys av det danningsteoretiske analyseverktøyet jeg utviklet i kapittel 3 (jfr. figur 5). Jeg utdyper konklusjonene i det følgende.

1. Kunnskapsbasert danning

Oppfatningen om at uteskole først og fremst innebærer lek og uforpliktende sosialt samvær med lite vekt på skolens innhold blir tilbakevist i dette materialet. Jeg avviser ikke at det er slik mange steder i norsk skole, men undersøkelsen dokumenterer at det ikke må være slik. Alle skolens fag kan ”flyttes ut” i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Uteskole gir dermed elevene muligheter til å arbeide med og få personlige erfaringer fra sentrale kunnskapsområder innenfor alle skolens fag. Uteskole ivaretar dermed dannelsbegrepets *kognitive funksjon*. I fagene fysikk og kjemi og særlig engelsk er det empiriske grunnlaget for å si noe om det potensial uteskole har svakere, men også for disse fagene er det mye som taler for at potensialet er større enn empirien antyder. Uteskole ser ut til å kunne ha en viktig kunnskapsmessig funksjon på to hovedområder:

- A) Elevene arbeider med innhold som gir *kunnskaper om natur, kultur og samfunn* i fortid og nåtid. Dette knyttes i undersøkelsen til skolefagene samfunnsfag, natur- og miljøfag, KRL, kunst og håndverk, musikk, heimkunnskap og kroppsøving. Men det gjelder også i noen grad matematikk (for eksempel rom og form) og norsk (for eksempel turer til bibliotek, museer). Arbeidet med innholdet organiseres enten tverrfaglig, som del av temaer hvor fagene kommer inn der de har en naturlig funksjon eller som del av rene fagdidaktiske aktiviteter. Materialet viser at uteskole åpner mange muligheter for å kontekstualisere det fagdidaktiske arbeidet slik at det blir mulig å arbeide med fagene under ulike synsvinkler (Nielsen 1998:36).
- B) Elevene arbeider med *grunnleggende ferdigheter*. Forholdene synes særlig å ligge godt til rette for å stimulere elevenes ferdigheter til å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne regne som ledd i uteskole. Dette knyttes særlig til skolefagene norsk, matematikk og engelsk. Det empiriske grunnlaget i engelsk er imidlertid svakt.

I skolens fysiske og sosiale omgivelser, i natur- og bymiljøet, finner altså lærere og elever mange og nye innfallsvinkler til arbeidet med skolens innhold gjennom erfaringsbaserte og "ikke-tekstbaserte" didaktiske tilnærminger som kompletterer de teoretiske og tekstbaserte undervisnings- og arbeidsmåter som foregår innenfor rammene av klasseromsundervisningen.

Det at aktivitets- og erfaringsbaserte tilnærminger synes å fungere dårlig i norsk skole i sin alminnelighet og synes å ha lite å tilføre arbeidet med skolens kunnskapsmessige innhold (Klette 2003a, Rønning 2002), kan altså ikke være en begrunnelse for å avvise disse tilnærmingene. Materialet tilsier at oppgaven snarere er den motsatte: Å legge forholdene til rette for og stimulere skolen til å bruke slike tilnærminger i dannelsesarbeidet. Utvikling av didaktisk teori ansees som et viktig bidrag for å styrke utviklingen av praksis på området.

I hvilken grad og eventuelt på hvilke måter uteskole kan styrke elevenes skolefaglige kunnskaper ligger utenfor rammene for undersøkelsen å belyse. Legger en læringspsykologisk teori til grunn er det likevel grunnlag for å anta at uteskole vil kunne bidra til å øke elevenes læringsutbytte. Dette er imidlertid ingen virkningsstudie. Eventuelle virkninger av uteskole på elevenes læringsutbytte må avdekkes gjennom annen forskning. Materialet viser derimot at det er mulig å bruke den ytre virkelighet i arbeidet med store deler av skolens faglige og kunnskapsmessige innhold, og det empiriske materialet gir en grundig oversikt over hvilke emneområder som kan knyttes til uteskole i de ulike fag på barnetrinnet (1.-7. klasse).

2. Allsidig danning

Materialet viser også at uteskole kan gi elevene muligheter til å bruke ”alle sider” av seg selv i dannelsesarbeidet, basert på idéen om allsidig danning (Klafki 2001:87). Uteskole representerer dermed et bidrag til utvikling av ”hele mennesket” som peker langt ut over den kognitive dimensjon som dannelsesbegrepet i stor grad har blitt redusert til (Klafki 2001:46), og som er belyst ovenfor. Allsidigheten i det klassiske dannelsesbegrep relaterer Klafki til den moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjon i danningen, det Pestalozzi beskrev gjennom metaforene ”hode, hjerte, hånd” (Klafki 2001:44). Gustavsson (2000:30) har tilsvarende utviklet et helhetlig kunnskaps- eller dannelsessyn inspirert av Aristoteles’ kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. Disse bidrag underbygger på ulike måter bredden i dannelsesbegrepet. Selv om kategoriene ikke er sammenfallende representerer de likevel interessante idéhistoriske forsøk på å favne danningens eller kunnskapens ”helhetlige” vesen, forstått som allsidig danning. Materialet peker i retning av at uteskole favner hele denne bredden av menneskelige kunnskapsområder eller ”evner og anlegg”. Materialet identifiserer en rekke varianter:

Uteskole kan ivareta den *estetiske dimensjon* i dannelsesarbeidet. Materialet gir mange eksempler på hvordan elevene får estetiske impulser og opplevelser i form av naturopplevelser og muligheter til å oppleve, arbeide med og få erfaringer med ulike livsformer og naturfenomener. I bymiljø får de muligheter til å oppleve, arbeide med og få erfaringer med ulike kulturelle uttrykk som kunst, musikk, arkitektur og håndverkstradisjoner. I en skolefaglig sammenheng relateres dette til fag (og emner) som natur- og miljøfag (økologi, plante- og dyreliv), kroppsøving (friluftsliv), samfunnsfag (arkitektur, tradisjoner), kunst- og håndverk (bilde, skulptur, turer til gallerier og kunstutstillinger), musikk (synging, musisere, danse, konserter), matematikk (rom, form, arkitektur), norsk (litteratur, høytlesing, dramatisering), KRL (kunst, utsmykninger og seremonier i kirker, moskeer, templer og synagoger) og heimkunnskap (smaksopplevelser av mat basert på innhøstede og bearbejdede råvarer) (Hohr 2004).

Uteskole kan også ivareta den *etiske og moralske dimensjon*. Dette relateres i særlig grad til KRL-faget. Av materialet framgår det hvordan elevenes etiske-moralske bevissthet kan bli oppøvd i ulike konkrete situasjoner i uteskole gjennom kontekst-basert dialog og undervisning, ofte som ledd i aktuelle situasjoner som for eksempel konflikter mellom elevene. Disse to kunnskapsformene, den estetiske og den etiske-moralske dimensjonen er det vi med referanse til Pestalozzi kan kalle ”hjetets” kunnskapsformer.

Den *fysisk-motorisk dimensjon* framstår også som en viktig innholdsdimensjon i uteskole. Bruk av kropp og sanser synes å ha en helt annen plass og betydning enn klasseromsundervisningen legger opp til og har muligheter for. Dette er også en sentral del av idéen om allsidig danning (Klafki 2001:88). Eksemplene i materialet på variert og aktiv bruk av kropp og sanser i det (fag)didaktiske arbeidet er mange og varierte og framstår som et viktig innholdsområde i seg selv som lærerne legger stor vekt på i sin didaktiske tenkning og praksis. Lærerne mener uteskole stimulerer elevenes fysiske og motoriske utvikling, og framhever særlig grov- og finmotoriske ferdigheter, balanse, koordinasjon, styrke og utholdenhet. Jeg har ikke empirisk grunnlag for å hevde at elevene i materialet faktisk utvikler bedre fysisk-motoriske ferdigheter. Avhandlingen er ingen virkningsstudie. Det foreligger likevel forskning som indikerer at uteskole faktisk kan ha slike virkninger (Mygind 2005b:104). Uteskole kan dermed ha også en viktig funksjon i forebyggende helsearbeid fordi det stimulerer til variert fysisk aktivitet. Uteskole gir også elevene møter med naturelementer som regn, snø og kulde, og ofte må elevene overvinne ”motbakker” gjennom fysisk aktivitet som for noen elever kan oppleves krevende. Uteskole utfordrer dermed elevenes robusthet, styrke og utholdenhet. Flere lærere mener dette er viktig i et moderne, urbant samfunn hvor flere og flere barn synes å gå glipp av denne type erfaringer. Om det er slik at bevegelsesarenaen for stadig flere barn og unge foregår innenfor trekanten hjem, skole og kjøpesenteret, underbygger det skolens sentrale rolle på dette området (Szczepanski 2006:4). Uteskole inneholder også mange praktiske operasjoner som gir elevene muligheter til å bruke redskaper, verktøy og annet utstyr som en integrert del av arbeidet med ulike typer innhold. Lærerne hevder dette også bidrar til å utvikle elevenes manuelle og praktiske ferdigheter. Klafki (2001:49) hevder at utvikling av fysiske, motoriske og praktiske-håndverksmessige evner er sentrale dimensjoner i menneskets personlige utvikling, og kravet om en allmenn danning kan kun oppfylles hvis individet i dannelsesforløpet får mulighet til å ta i bruk og utvikle disse ferdigheter. Uteskole ivaretar altså disse dimensjoner som en integrert del av dannelsesarbeidet, det Pestalozzi kalte ”håndens” kunnskapsformer. Materialet illustrerer dermed også en gammel, men lite utforsket hypotese om sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap ved vektleggingen av praktiske (”hands-on”) tilnærminger i dannelsesarbeidet (Dahlgren og Szczepanski 1997:10, Dismore og Bailey, 2005:16, Keighley 1998:17). Uteskole må sees som del av en slik tenkning, hvor idéen om ”å gripe for å begripe” er sentral. Undersøkelsen gir ingen dokumentasjon på hvilke effekter det kan ha for elevenes læringsutbytte, men den viser at det er mulig å omsette idéen til en didaktisk praksis som

favner hele bredden av skolens faglige og kunnskapsmessige innhold. Det er kun videre forskning som kan avdekke eventuelle effekter av slike tilnærminger.

Idéen om allsidig danning i den klassiske betydning synes altså å få gjennomslag i uteskole, ifølge undersøkelsen. Materialet viser imidlertid at hver av disse dimensjonene ikke behandles isolert, slik det ofte skjer i "... klasserommets artifiisielle, ämnesinriktade kontext" (Dahlgren og Szczepanski 1997:50). Tvert imot synes alle dimensjoner å bli realisert samtidig, som i livet ellers når vi som mennesker gjør noe i "det virkelige liv" (Dewey 1958:9). Uteskole bringer dermed elever og lærere nærmere "livet", men helt identisk med "livet" kan det likevel aldri bli, fordi danning alltid nødvendigvis vil foregå i 'forgården' til det virkelige liv (Klafki 2001:84). Uteskole gir likevel muligheter for å skape en større autentisitet i undervisningen, slik Szczepanski (2006:9) også påpeker.

Elevene får altså muligheter til å arbeide med skolens faglige innhold som et helt menneske, hvor alle interesser og evner kan aktiviseres. Uteskole framstår dermed som en mulig motvekt til en kognitivt og fagsentrert skole ved at elevene kan få muligheter til å bruke og utvikle kunnskapsmessige, etiske, estetiske, kroppslige, praktiske og sosiale evner samtidig innenfor et allsidig anlagt didaktisk arbeid (Klafki 2001:70,88).

3. Sosial danning

Uteskole ivaretar også den sosiale dimensjon i dannelsesarbeidet. Dette kan imidlertid også sees som en del av den allsidige danning (Klafki 2001:70). Kommunikasjons- og interaksjonsprosesser synes å ha en sentral rolle og funksjon i uteskole og framstår som en integrert del av dannelsesarbeidet. Elevene arbeider altså med ulike typer lærestoff samtidig som det foregår kommunikasjon og interaksjon elevene imellom og med lærerne. Også på dette området er det mange eksempler i materialet som illustrerer hvordan dette foregår, hvordan kommunikasjon og handling går hånd i hånd. Uteskole gir også elevene gode muligheter for å få et nytt møte med seg selv, de andre barna, lærerne og de fysiske og sosiale omgivelsene. Gjennom disse møtene med omgivelsene kan det bilde barna har av seg selv og den sosiale og fysiske virkelighet de lever i bekrefte eller korrigeres. Uteskole rommer dermed en viktig psykologisk, sosial og kulturell dimensjon i dannelsesarbeidet.

Undersøkelsen tyder på at den muntlige kommunikasjonen har gode kår i uteskole. Kommunikasjon kan heller ikke sees uavhengig av det sosiale, i tråd med den klassiske danningstenkingen (Klafki 2001:40). I læringsarenaer utenfor skolen ser det ut til at forholdene ligger godt til rette for bygging av sosiale relasjoner mellom elever og lærere og elevene imellom. Særlig synes den gode, personlige og fortrolige samtale mellom lærer og

elev å ha gode kår utendørs. Lærerne i materialet hevder at de får et bedre forhold til elevene gjennom uteskole og dette mener de bidrar til å gjøre dem til bedre lærere for elevene. Enkeltlæreres omtale av uteskole både som en ”forsoningsdag” og en ”kommunikasjonsdag” illustrerer en viktig dimensjon i relasjonen mellom lærer og elev i dannelsesarbeidet. Dette har Nordahl (2000) og Bru (2002) også framhevet betydningen av. Mye taler altså for at uteskole fremmer kommunikasjon og sosial interaksjon i dannelsesarbeidet og at det dermed kan bidra til å realisere intensjonen om sosial dannelse i det didaktiske arbeidet.

Kommunikasjon og sosial interaksjon framstår som et sentralt innholdsområde i uteskole, på to måter: Elevenes erfaringer med kommunikasjon og sosial interaksjon i uteskole fungerer som temaer som lærerne i noen grad tar opp med elevene og gjør til gjenstand for refleksjon og diskusjon i undervisningen, slik Klafki (2001:147) tar til orde for. Dette gjelder først og fremst sosial læring, og uteskole synes å gi gode muligheter for å skape en sammenheng mellom affektiv og kognitiv læring i skolens dannelsesarbeid (Klafki 2001:148). Innholdselementer som kommunikasjon og sosiale relasjoner oppfattes imidlertid også som en virkning av uteskole uten at det nødvendig tematiseres overfor elevene.

4. Individuell dannelse

Jeg har påpekt faren for å mislykkes i en skole som for ensidig vektlegger teoretiske kunnskapsformer. I materialet påviser jeg hvordan uteskole bygger på et bredere prestasjonsbegrep, det vil si en tenkning om elevprestasjoner som verdsetter flere sider av eleven enn de kognitive evner, slik Klafki (2001:88) også påpeker betydningen av. Undersøkelsen tyder på at uteskole åpner nye muligheter i skolens dannelsesarbeid fordi den enkelte elev får muligheter til å bruke ”hode, hjerte og hånd” i dannelsesarbeidet. Uteskole bidrar til å viske ut skillet mellom det praktiske og teoretiske fordi elevene får muligheter til å aktivisere flere interesser og evner i dannelsesarbeidet (Klafki 2001:70), også i møte med skolefaglig innhold som tradisjonelt oppfattes som abstrakt og teoretisk. Materialet tyder på at uteskole kan gi elevene faglige utfordringer som er av en annen karakter enn klasserommets teoretiske og boklige tilnærminger gir alene. Uteskole gir muligheter for å bruke teoretiske, praktiske og estetiske tilnærminger - ”hode, hjerte og hånd” - i *alle* skolens fag. Dette øker lærerens muligheter til å nå den enkelte elev i undervisningen fordi eleven lettere kan finne veier til kunnskap og forståelse når han eller hun får arbeide med stoffet på måter som er mer i samsvar med egne evner og forutsetninger. Alle elever vil ha nytte av dette.

Uteskole synes dermed å øke muligheten for den enkelte til å få positive opplevelser av mestring med påfølgende anerkjennelse og støtte fra medelever og lærere, en viktig

dimensjon i skolens danningsarbeid (Erikson 1992:118, Klafki 2001:277). Elever som føler seg emosjonelt støttet av læreren vil for eksempel med større grad av sannsynlighet være faglig interessert og motivert, ha større pågangsmot og vil i større grad lykkes på skolen enn elever som ikke opplever slik støtte fra læreren (Bru 2002:289, Nordahl 2000:233). Materialet tyder på at uteskole kan ha en viktig rolle og funksjon på dette området i danningsarbeidet.

Uteskole kan altså representere en helhetlig tilnærming til skolens danningsarbeid som gir den enkelte elev muligheter til å utfolde seg på mange plan. Dermed vil også en viktig dimensjon i ambisjonen om å fremme individets utvikling mot frihet og selvstendighet i danningsarbeidet kunne bli ivaretatt. En grunnleggende forutsetning er at eleven i møtet med skolen må oppleve å bli møtt og verdsatt som det menneske det er med de evner og talenter det faktisk har. Dette vil øke enkeltmenneskets muligheter til å bestemme over eget liv (Klafki 2001:88).

Behov for videre didaktisk forskning

Hvor fornuftige eller relevante alle aktivitetene som er presentert i dette materialet er i et fagdidaktisk perspektiv, ligger utenfor rammene for avhandlingen å bedømme. Jeg tror likevel det er grunnlag for å hevde at mye av det innhold som er beskrevet representerer interessante tilnærminger som vil berike og befrukte danningsarbeidet i skolen. Jeg mener derfor materialet alt i alt gir et godt grunnlag for å hevde at uteskole har et stort didaktisk og danningsmessig potensial. Ulike aktiviteters relevans må imidlertid bedømmes innenfor rammene av en videre allmenn- og fagdidaktisk diskurs hvor fagmiljøene selv må delta. Mitt mål har vært å kaste lys over hele feltet ved å undersøke uteskole i lys av danningsbegrepet i sin fulle bredde. Dette gir et annet og bredere grunnlag å bedømme hvilken verdi ulike fagdidaktiske aktiviteter i uteskole kan ha i seg selv. De skisserte enkeltaktiviteter kan altså ikke bedømmes innenfor rammene av det enkelte fags didaktikk alene uten at man samtidig ser aktiviteten i lys av den danningsmessige helhet aktivitetene inngår i. Denne helhet må artikuleres og presenteres som *mål* for uteskole. Delene kan altså kun bedømmes i lys av helheten og vice versa, i tråd med en hermeneutisk forståelse.

11.1.2 Mål og innhold i uteskole

Det er dermed nødvendig å foreta en distinksjon mellom begrepene *mål* og *innhold*. Opplæringslovas formålsparagraf sammenfatter det overordnede mål for skolen. Av dette utledes det så en rekke delmål. Målene legger i neste omgang grunnlag for fastsettelse av det innhold elevene skal arbeide med som temaer i undervisningen. Innholdet er midler for å

realisere målene. Et undervisningsemne eller -tema fastsettes altså med utgangspunkt i didaktiske mål (Klafki 2001:139). Dette hierarki av mål og innhold har tidligere vært fastlagt i skolens læreplaner. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er dette endret. Nå er det kun opplæringsmålene for de faglige hovedområdene som framgår av læreplanen, mens valg av innhold og organiserings- og arbeidsmåter skal bestemmes lokalt (KD 2006:39).

I lys av dette vil jeg nå sammenfatte den rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid innenfor et slikt mål- og innholdshierarki. Med bakgrunn i det empiriske materialet, annen forskning og ulike typer teori formulerer jeg mål for uteskole. Målene gir i neste omgang grunnlag for fastsettelse av det innhold elever og lærere kan arbeide med samt valg av organiserings- og arbeidsmåter. Også dette er basert på det empiriske materialet, annen forskning og teori. Lærerne i materialet har imidlertid ikke skilt mellom mål og innhold i uteskole. Målene jeg identifiserer nedenfor er dermed ikke artikulert som mål av lærerne selv, men er et resultat av analysen og sammenstillingen av det empiriske materialet.

Lærernes oppfatninger om uteskole framstår som *intensjoner*, og uttrykker den rolle og funksjon *de* mener uteskole kan ha i dannelsesarbeidet ut fra de erfaringer de selv har høstet med uteskole i egen undervisning. For at disse synspunkter ikke bare skal representere common-sensisk tro og naiv idealisme har det dermed, som jeg har påpekt ovenfor, vært nødvendig å relatere materialet til annen forskning og ulike typer teori. Jeg har dermed foretatt et epistemologisk brudd med aktørnivået og gått ut over aktørens begreper og hverdagsforestillinger slik disse framkom i datainnsamlingen (jfr. kapittel 5.3). Det er på dette grunnlag *målene* for uteskole er formulert. Målene framstår dermed både som verdiladede og kunnskapsbaserte oppfatninger om uteskole som angir hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid, uttrykt som *intensjoner* for dette dannelsesarbeidet.

Mål for uteskole

Målene for uteskole er:

- Å gi elevene faglige kunnskaper og grunnleggende ferdigheter ved å gi muligheter til å:
 - bruke hode, hjerte og hånd i dannelsesarbeidet
 - knytte forbindelse mellom elevenes erfaringer i uteskole og det teoretiske lærestoffet
- Å gi elevene muligheter til fysisk aktivitet og bruk av kropp og sanser i dannelsesarbeidet:
 - for å gi bedre læringsutbytte
 - for å utvikle elevenes motoriske ferdigheter (grov- og finmotoriske ferdigheter, balanse og koordinasjon), robusthet, styrke og utholdenhet og praktiske-håndverksmessige (manuelle) ferdigheter

- som ledd i helsefremmende arbeid
- Å gi elevene muligheter til å bruke språket aktivt i dannelsingsprosessen for å:
 - gi bedre læringsutbytte
 - utvikle elevenes kommunikative ferdigheter
- Å gi elevene muligheter for sosial interaksjon for å:
 - utvikle elevenes sosiale ferdigheter
 - utvikle bedre relasjoner mellom lærere og elever og elevene imellom
 - skape et bedre læringsmiljø
- Å gi elevene i sin alminnelighet, herunder elever som viser problematferd og mistilpasning, muligheter til å oppleve mestring i møte med skolens innhold for å styrke den enkelte elevs individualitet og selvoppfatning og som ledd i tilpasset opplæring.

Innhold i uteskole

Målene ovenfor kan realiseres gjennom arbeid med følgende innhold i uteskole:

Skolefaglig innhold

- Samfunnsfag
- Natur- og miljøfag (ny betegnelse i Kunnskapsløftet: Naturfag)
- Matematikk
- Norsk
- KRL
- Heimkunnskap (ny betegnelse i Kunnskapsløftet: Mat og helse)
- Kroppsøving
- Musikk
- Kunst og håndverk
- Engelsk

I kapittel 7 framgår det hvilke emneområder som inngår i uteskole i de ulike fag.

Grunnleggende ferdigheter

Elever og lærere arbeider med følgende grunnleggende ferdigheter i uteskole:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne

- Sosiale ferdigheter
- Fysiske og motoriske ferdigheter
- Praktiske-håndverksmessige (manuelle) ferdigheter.

Det er imidlertid ingen klar sammenheng mellom de angitte mål og det påfølgende innhold. Måloppnåelse må også relateres til *måten* elever og lærere arbeider med lærestoffet på. Dette skyldes at innholdet slik det foreligger i omgivelsene forutsetter bruk av bestemte ”metoder”. Spørsmålet om sammenhengene mellom mål og midler er samtidig gjenstand for diskusjon (Skjervheim 1996:215). Eventuelle sammenhenger må relateres til mennesket som intensjonalt handlende vesen. Valg av mål og innhold for uteskole er basert på verdiladede, og potensielt konfliktfylte oppfatninger om den rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Dette er en side ved skole og utdanning i sin alminnelighet som blant annet Säljö (2002:53) har understreket. Klafki framhever også dette:

Det innhold [...] som en lærer eller lærergruppe overveier i planleggingen av undervisningen [...] er alltid i den historisk-samfunnsmessige kontekst beheftet med samfunnspolitiske, religiøse og kulturelle vurderinger og interesser. De er ikke sjelden kontroversielle vurderinger og interesser [...] Didaktikk ville være uhistorisk og samfunnsmessig ureflektert forførelse hvis den underkjente denne kjensgjerning eller ignorerte det faktum at mange av didaktikkens innholdsområder er verdiladede. (Klafki 2001:141)

Beslutninger om valg av uteskole i skolens dannelsesarbeid vil dermed være kontroversielle og kanskje konfliktfylte, ikke bare fordi valget berører verdispørsmål, men også fordi det kunnskapsmessige grunnlag for valg av mål, innhold og metode i uteskole er usikre, av to grunner. *For det første* representerer uteskole et brudd med det rådende dannelsesparadigmet i skolen. Det gjør at alle forsøk på å gjennomføre uteskole i skolens praksisfelt derfor vil ha et eksperimentelt preg fordi uteskole i liten grad har vært gjenstand for forskning. Enkeltlærere eller enkeltskoler som tar i bruk uteskole gjør det mer på tross av enn på grunn av den rådende danningstenkning. *For det andre* får dette som konsekvens at forskning på feltet blir usikker. Å kartlegge en eksperimentell praksis som har en svak forankring i didaktisk teori vil gi én type svar.⁷⁰ Å studere virkninger av en didaktisk praksis som ikke yter uteskole rettferdighet

⁷⁰ At frie arbeidsformer som tema- og prosjektarbeid fungerer dårlig i norsk skole, slik bl.a. Rønning (2002) har påpekt, kan altså brukes som argument for å gå bort fra slike undervisnings- og arbeidsformer i skolen. Men denne kunnskap kan også gi et motsatt svar. Det kan gi støtet til en langsiktig satsing på å styrke læreres kompetanse på dette området, dels gjennom endringer i lærerutdanningene og dels gjennom økt satsing på skolerettet forsknings- og utviklingsarbeid, basert på verdiladede oppfatninger om at disse organiserings- og arbeidsmåtene er viktige didaktiske tilnærminger i skolens dannelsesarbeid.

vil ha liten hensikt nettopp fordi måloppnåelse stiller krav til måten elever og lærere arbeider med innholdet på. Kartlegging av en didaktisk praksis med bruk av ”det gode eksempel” vil derimot kunne gi helt andre svar. I dette materialet inngår et slikt antatt ”godt eksempel”. Det gjør ikke resultatene mindre kontroversielle, men det gir likevel et empirisk og teoribasert utgangspunkt for å avdekke hvilket potensial uteskole kan ha, som i neste omgang har munnet ut i forsøk på å formulere mål for uteskole. Selv om målene altså er kunnskapsbaserte er det likevel nødvendig med langt større forskningsmessig innsats på dette området dersom vi skal kunne få gode og framfor alt mer sikre svar på hvilken rolle og funksjon uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid. Eventuelle virkningsstudier må derfor relateres til en didaktisk praksis som tar utgangspunkt i de prinsipper for slik undervisning som skisseres i denne undersøkelsen. Forskningen vil dermed måtte ha en normativ forankring og må derfor også romme en utviklingskomponent (FoU). Jeg utdyper dette i det følgende.

11.2 ET ERFARINGSPEDAGOGISK PERSPEKTIV PÅ UTESKOLE

11.2.1 Hovedkonklusjoner

Hovedkonklusjonen når det gjelder hva som kjennetegner uteskole er følgende:

- Uteskole framstår som en erfaringsbasert undervisnings- og arbeidsform hvor elevene:
 - Bruker skolens omgivelser som kunnskapskilde og klasserom.
 - Bruker kropp og sanser på en variert måte som en integrert del av dannelsesarbeidet
 - Kommuniserer og samhandler aktivt mens de gjennomfører oppgavene (diskuterer løsninger, utveksler synspunkter, forhandler etc.) og i oppsummeringer og klassesamtaler etterpå.
- Uteskole og klasseromsundervisning har nær sammenheng og framstår som komplementære deler av skolens samlede dannelsesarbeid.

Å bruke skolens omgivelser som kunnskapskilde (innhold) og klasserom (arena) i dannelsesarbeidet gir innholdet en immanent-metodisk karakter som har følger for eventuell måloppnåelse⁷¹. Min antakelse om at danningsarbeid som er forankret i erfaring er av en annen kategori enn danningsarbeid som ikke er forankret i erfaring, er dermed bekreftet i undersøkelsen.

⁷¹ Jfr. Klafkis (2001:144) og Deweys (1961:165) oppfatninger om innholdets immanent-metodiske karakter.

Jeg har imidlertid valgt ikke å forholde meg til metoder i snever betydning, men velger å gå ”bakenfor” det tradisjonelle didaktiske metodebegrepet med sikte på å avdekke mer grunnleggende forhold. Materialet er undersøkt i lys av det erfaringspedagogiske analyseverktøy jeg utviklet i kapittel 4 (jfr. også figur 6). Jeg utdyper konklusjonene nedenfor.

11.2.2 Uteskole i lys av erfaringsbegrepet

Omgivelsene som bærere av et innhold

I uteskole oppsøker elever og lærere lærestoffet i skolens fysiske og sosiale omgivelser. De forholder seg altså til naturobjekter, fenomener og artefakter som innholdsbærende elementer i seg selv. Omgivelsene er med andre ord en kunnskapskilde som er bærer av et innhold som elevene kan oppsøke og få førstehåndserfaringer med til bruk i dannelsesarbeidet. Elevene møter dermed også innholdet i en *autentisk kontekst*. Uteskole innebærer bruk av empiriske metoder i dannelsesarbeidet, i tråd med Deweys forståelse av erfaringsbegrepet, som et møte mellom et subjekt (elev) og en ytre, objektiv virkelighet (innhold). Dette gjelder innhold som gir kunnskaper om natur, kultur og samfunn, og har dermed relevans for alle skolens fag.

Omgivelsene som alternativt klasserom

I uteskole arbeider elever og lærere med lærestoffet i et alternativt klasserom. I dette klasserommet kan de foruten å arbeide med de innholdselementer de finner i omgivelsene også arbeide med innhold som de *ikke* finner i omgivelsene som sådan, som for eksempel barnelitteratur, muntlig språkbruk eller grunnleggende matematikkferdigheter. Men lærerne velger altså å bruke omgivelsene som klasserom fordi dette klasserom har muligheter og kvaliteter som er gunstig for dannelsesprosessen i seg selv (tilgang på læremidler, god plass, friere kommunikasjon og sosial interaksjon og muligheter for fysisk aktivitet). Omgivelsene gir dermed helt andre rammer for iscenesettelse av dannelsesarbeidet med natur- og kulturelementer som kulisser. Man *skaper* altså en *alternativ kontekst* for dannelsesarbeidet. Lek- og dramabaserte tilnærminger synes for eksempel å ha helt andre rammebetingelser i læringsarenaer utendørs. Denne siden av uteskole gjelder både arbeidet med innhold som gir kunnskaper om natur, kultur og samfunn og arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Det er altså noen kvaliteter ”der ute”, utenfor skolens og bøkens symbolske virkelighet som elever og lærere oppsøker fordi det har relevans for dannelsesarbeidet og er hensiktsmessig å bruke. Dette får følgende ”immanent-metodiske” konsekvenser:

- Variert bruk av kropp og sanser
- Intellektuell aktivitet

- Sosial interaksjon
- Kontekstbasert undervisning
- En relasjon mellom uteskole og lærestoff

Variert bruk av kropp og sanser

Danningsarbeidet i uteskole tar utgangspunkt i elevaktiviteter. Bruk av aktiviteter framstår dermed som et metodisk prinsipp i materialet. I aktivitetene er elevene i fysisk aktivitet og gjennomfører ulike handlinger. På det ytre plan kan det observeres at elevene beveger seg mye, som ledd i observasjoner og registreringer av objekter og fenomener og for å lete etter og samle inn inntrykk og objekter med tanke på senere sortering, klassifisering og bearbeiding. I disse aktivitetene bruker elevene kroppen på en variert måte; de går mye, de bøyer seg ned, sitter på bakken eller på huk og arbeider, reiser seg og går et annet sted, de plukker opp, løfter og bærer ulike objekter alene eller sammen med andre, og de arbeider med objektene, undersøker og/eller bearbeider dem på en eller annen måte, noen ganger med bruk av ulike typer feltutstyr. Dette krever både finmotoriske og grovmotoriske bevegelser. De bruker også sansene aktivt (de ser, lukter, hører, berører og smaker). Det skjer også mye fysisk aktivitet i pauser og spontant og på turen mellom de to ”klasserom” inne og ute. Uteskole synes altså både ”å tvinge” og ”å trigge” elevene til fysisk aktivitet.

Elevenes sanse-motoriske aktivitet har altså sammenheng med at elevene forholder seg til et innhold, til objekter og fenomener i en ytre verden. Bruken av kropp og sanser har dermed et formål og en mening. Det skjer som ledd i omgang med tingene. Og fordi naturobjektene, fenomenene og artefaktene de skal forholde seg til ikke er samlet på ett sted, slik den symbolske kunnskap i lærebøkene er det, men er spredd i omgivelsene, må de oppsøkes, samles inn, organiseres og bearbeides. Dette stiller andre krav til bruk av kropp og sanser i dannelsesarbeidet enn omgangen med tekstbasert, symbolsk kunnskap gjør. Som for eksempel når elevene gjennomfører nærmiljøvandring for å undersøke samfunns- og leveforhold i ulike tider, når de går på ski over et snødekt Lutvann og trekker en slede på vei til Sør-øya, som ledd i dramatisering av Roald Amundsens Sydpol-ekspedisjon, eller når elevene registrerer geometriske figurer i bymiljø eller lager slike figurer i naturen. Denne sanse-motoriske utfoldelse representerer uteskoleaktivitetenes kroppslige uttrykk og er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for at det skal skje en erfaring.

Intellektuell aktivitet

Neste skritt er å se hvordan elevens indre liv kan knyttes til aktivitetene. Materialet viser at lærerne legger opp til omfattende og systematisk refleksjon, tenkning og kommunikasjon rundt læringsaktivitetene, langt ut over selve situasjonen hvor aktiviteten finner sted. Den intellektuelle aktiviteten starter før en bestemt aktivitet gjennomføres som ledd i forberedelse, den foregår mens aktivitetene skjer og den føres videre umiddelbart etterpå og i de påfølgende timer og dager etterpå. Lærerne synes altså systematisk å legge opp til at aktivitetene skal ledsages av og bli fulgt opp av muntlig samtale og skriftlige arbeider. I denne prosessen stimuleres elevene til refleksjon gjennom abstraksjon, generalisering og begrepsdanning. Dermed er et viktig kriterium for erfaring ivaretatt; kravet om at det må være et visst element av refleksjon knyttet til aktiviteten (Dewey 1996b:59). Erfaringen slik den beskrives i materialet er dermed samtidig et tvetydig begrep (Dewey 1958:8). Denne tvetydighet karakteriserer dannelsesarbeidet når elevene forholder seg til og arbeider med naturobjekter, fenomener eller artefakter: Materialet beskriver en didaktisk praksis hvor en objektiv, ytre verden knyttes sammen med en subjektiv, indre verden, i elevens bevissthet. Elevenes erfaringer i uteskole får dermed en intellektuell og refleksiv karakter ved at erfaringen er den måte ulike karaktertrekk i omgivelsene manifesterer seg på i elevens sinn (Dewey 1958:24). Dermed oppheves dualismen både mellom sinnet hvor erfaringsprosessen finner sted og den ytre verden som erfares og mellom den intellektuelle og den kroppslige aktiviteten.

Sosial interaksjon

Materialet viser at elevene arbeider i et sosialt fellesskap hvor det skjer en løpende kommunikasjon og sosial samhandling. Elevene arbeider innenfor et praksisfellesskap (Wenger 2003:132) hvor elevene dannes gjennom ulike typer sosial samhandling. Materialet underbygger dermed også Deweys oppfatning av erfaringen som sosial ved at den ”innebærer kontakt og kommunikasjon” (Dewey 1974:50). I denne prosessen understreket han lærerens rolle. Uteskole synes også å legge grunnlag for bedre relasjoner mellom lærer og elev, i retning av et subjekt-subjekt forhold, mer likeverdig og mindre autoritær, slik Skjervheim (1996:224) skisserer i sin dialektiske danningsteori. Kommunikasjonen synes i stor grad å være basert på dialog i betydningen diskurs (Løvlie 1984:34). Samtalen og interaksjonen er ikke bare fri og spontan som i dialogen. Tvert imot viser materialet at dialogen også foregår med lærestoffet som normativ og kunnskapsmessig referanseramme. Dette gir dialogen diskursens preg. Den frie, normløse dialogpedagogikken fra 1970-tallet synes dermed ikke å prege uteskole i dette materialet. Denne relasjonelle siden representerer en viktig dimensjon

ved uteskole i lys av Deweys vektlegging av lærerens rolle som veileder og den betydning dette kan ha for elevenes dannelsesprosess i sin alminnelighet (Dewey 1974:50). Samtidig åpner dette også muligheter for å nå elever som viser problematferd og mistilpasning, i lys av de perspektiver Nordahl (2000) og Bru (2002, 2006) trekker opp.

Kontekstbasert undervisning

For at elevens erfaring skal kunne bli en skapende kraft i barnets dannelsesprosess må den på en eller annen måte kontekstualiseres. Gjennom prinsippene om kontinuitet og samspill har Dewey identifisert to sentrale kriterier for at en erfaring skal kunne ha en oppdragende eller dannende betydning og verdi (Dewey 1974:56). Kriteriene plasserer elevenes erfaringer i et historisk (tid) og et geografisk (rom) perspektiv. Materialet tyder på at uteskole gir gode muligheter for å ivareta disse to kvalitetskriterier i dannelsesarbeidet. Prinsippet om kontinuitet blir ivaretatt der hvor aktivitetene en uke peker tilbake på og har sammenheng med aktivitetene uken(e) før og aktivitetene neste uke(r), mens prinsippet om samspill blir ivaretatt gjennom den samfunnsmessige og kulturelle kontekst aktivitetene i uteskole foregår innenfor, og når eleven i sitt indre forholder seg aktivt til omgivelsene (Dewey 1974:54). Uteskole synes altså å kunne gi gode muligheter for å etablere en nær sammenheng mellom elevens subjektive erfaring og den samfunnsmessige og kulturelle kontekst erfaringen inngår i og er en del av. Uteskole framstår som et viktig bidrag til kontekstbasert undervisning.

En relasjon mellom uteskole og lærestoff

Det neste skritt handler om å avdekke hvordan eleven skal komme videre fra selve erfaringen. Problemet oppstår om prosessen *slutter* med erfaringen, med den følge at erfaringen kan bli hengende i løse lufta, frikoblet fra skolens innhold. Dette berører et kjernepunkt i kritikken mot erfaringspedagogikken som går på at erfaringen ikke i tilstrekkelig grad relateres til den skolemessige kontekst erfaringen må sees i lys av. Det er altså den intellektuelle bearbeiding av erfaringen i relasjon til et lærestoff som synes å mangle (Webb 1997:24, Schou 2003:321). I norsk skole synes det tilsvarende å være mye aktivitet, men for svak relasjon mellom ”å gjøre” og ”å lære” (Klette 2003a:73). Hvilke svar gir uteskole på dette dilemma?

Materialet peker i retning av at uteskole ikke består av formålsløse aktiviteter, og underbygger dermed ikke oppfatningen av å være en arbeidsform som sikter mot å skape varierte aktiviteter i skolen hvor eleven selv får velge innhold og metode i undervisningen - i tråd med formale danningsteorier. Materialet viser at uteskole snarere synes å bestå av mye fornuftige aktiviteter med nære relasjoner til det aktuelle lærestoffet og skolens ulike fag. Materialet gir detaljerte oversikter over hvilke innholdselementer elever og lærere arbeider

med i uteskole fag for fag og hvordan de arbeider med lærestoffet. Relasjonen mellom aktivitetene og lærestoffet har sammenheng med den relasjonen som synes å være mellom uteskole og klasseromsundervisningen i materialet. Uteskole framstår altså som del av et helhetlig dannelsesarbeid. En annen viktig dimensjon er den systematiske artikulering av erfaringen elevene blir stimulert til, både muntlig og skriftlig, med sikte på å skape forståelse. Den plass som refleksjon og kommunikasjon synes å ha i materialet indikerer at elevene får gode muligheter til å anvende de intellektuelle redskapene som språket tilbyr og til å knytte erfaringsprosessen til "... skolefag og dekontekstualiserte ferdigheter som lesing, skiving, grammatikk og matematikk", som Säljö (2001:158) understreker betydningen av.

Materialet skisserer dermed konturene av en didaktisk praksis som nyanserer det bildet som tegnes av norsk skole som i overveiende grad lærebokstyrt, og med lite bruk av lokal empiri (Rønning 2002:76, Solstad 2003:178). En ting er at det kanskje er slik i stor grad i norsk skole. Men denne undersøkelsen viser at det ikke behøver å være slik. Skolen er altså ikke henvist til å måtte ta utgangspunkt i fakta og sannheter som ligger *utenfor* elevenes erfaringsverden i dannelsesarbeidet. Materialet viser tvert imot at uteskole gir gode muligheter for å finne materiale til danningen *innenfor* elevens erfaringsverden, slik Dewey (1996c:67) understreket. Lærernes intensjoner synes å være å gi elevene muligheter for å gjøre erfaringer ute, for så å omdanne disse erfaringer "til en fullere, rikere og mer organisert form" ved å relatere erfaringen til lærestoffet. Gjennom artikulering og begrepsdanning av erfaringen vil elevene kunne oppdage hvordan lærestoffet og de faglige kategorier er "skjult" til stede i erfaringen (Dewey 1996a:27). Da er det lagt et viktig grunnlag for elevenes dannelsesprosess.

Sammenfatning

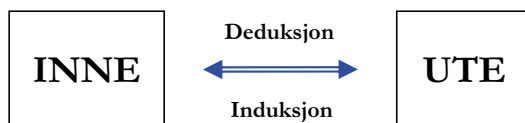
Jeg har skissert konturene av en didaktisk praksis hvor det etableres en sterkere relasjon mellom "å gjøre og å lære" enn hva som ofte framstilles som "normaltilstanden" i norsk skole, med referanse til Klettes (2003a:73) konklusjoner. Materialet avviser oppfatningen av uteskole som en elevsentrert "laissez-faire"-pedagogikk, preget av uforpliktende sosialt samvær med lite vekt på skolens innhold (Webb 1997:23f, Schou 2003:322). Jeg avviser ikke at uteskole faktisk praktiseres på en slik måte i norsk skole, kanskje også i stor grad, men denne undersøkelsen viser at det ikke må være slik.

11.3 HVILKEN ROLLE OG FUNKSJON KAN UTESKOLE HA I SKOLENS DANNINGSARBEID?

11.3.1 Uteskole – et bidrag til dialektisk danning

Relasjonen mellom elevenes erfaringer og skolens innhold (lærestoff) kan altså bli ivaretatt gjennom kommunikasjon og sosial interaksjon og gjennom samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisningen. Materialet peker i retning av at lærernes intensjon med uteskole er at elevenes erfaringer i uteskole skal *gi næring til* og *næres av* det øvrige dannelsesarbeidet på skolen. Det betyr altså ikke at alt som skjer ute følges opp eller har direkte sammenheng med det som skjer inne og vice versa, men hovedbildet som tegnes i det empiriske materialet er at det er en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer på disse to hovedarenaer. Ute- og innundervisningen framstår dermed som to sider av samme sak, som komplementære deler i en helhetlig undervisning som ikke kan sees uavhengig av hverandre. Materialet avviser altså enhver dikotomi mellom uteskole og skolens øvrige undervisning. Det er snarere relasjonen mellom ute- og inneundervisning som er det sentrale og som legitimerer begge tilnærminger.

Men hvor starter dannelsprosessen; ute eller inne? Starter prosessen inne med teoretisk forberedelse av de konkrete og praktiske uteaktivitetene? Dette representerer i så fall en deduktiv tilnærming, som innebærer at man går fra teori (allmenn og generell kunnskap) til praksis (konkret og partikulær kunnskap). Eller starter prosessen ute med det praktiske og konkrete for så å bli fulgt opp inne ved at erfaringene knyttes til teori? Dette representerer i så fall en induktiv tilnærming hvor man går fra det konkrete og partikulære til det allmenne og generelle. Den dannelsprosessen som er beskrevet i det empiriske materialet må forstås som en kombinasjon av disse tilnærminger, det som i vitenskapsteorien omtales som abduksjon (Thagaard 2002:177; Alvesson og Sköldberg 1994:42). Sammenhengen kan beskrives som en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og praksis, hvor teoretiske inneaktiviteter bereder grunnen for praktiske aktiviteter i uteskole, som følges opp teoretisk inne, som i neste omgang bereder grunnen for nye aktiviteter i uteskole osv. Dynamikken kan skisseres slik:



Figur 17: En kombinasjon av induktive og deduktive tilnærminger i skolens dannelsesarbeid.

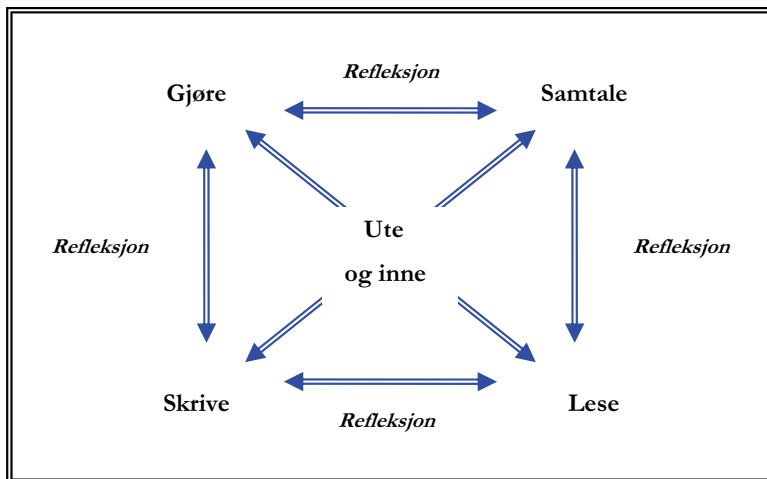
Materialet avdekker altså en vedvarende prosess hvor det ikke er noen begynnelse eller slutt i dannelsesarbeidet. Eleven ledes dermed videre mot stadig større forståelse som følge av denne relasjonen mellom ute- og inneaktiviteter, i tråd med den hermeneutiske sirkel (spiral), slik denne er beskrevet av Gadamer (2003:33ff). Mygind m.fl (2005) bruker begrepet ”transfer” som innebærer at det må skje en overføring av kunnskaper mellom de to kontekster og de ulike kunnskaps- og læringsformer som her benyttes. Problemet med ”transfer”-begrepet er at det ikke gir en presis beskrivelse av hvordan overføringen skjer.⁷² Tenkningen framhever betydningen av det overleverte innholdet og den virkning dette innhold i seg selv har på eleven mer enn på bevisst og systematisk begrepsdanning. Dewey (1996c:67) på sin side framhever derimot betydningen av begrepsdanningen og den systematiske, intellektuelle prosessen som skjer når eleven kategoriserer og begrepsfester sine erfaringer og knytter dem til et aktuelt faglig innhold (lærestoff).⁷³ Funnene i undersøkelsen kan dermed sammenfattes slik: Dannelsingsprosessen knyttes til følgende aktiviteter:

- Elevene *gjør* praktiske og handlingsrettede aktiviteter i uteskole hvor de bruker kropp og sanser aktivt.
- Elever og lærere *samtaler* om det de gjør både underveis og etterpå i fellessamtaler.
- Elevene *leser* om de emner som har relasjon til det innhold de arbeider med ute, ved bruk av oppslagsverk og annet lærestoff.
- Elevene *skriver* tekster hvor de bearbeider sine opplevelser og erfaringer.

Gjøre, samtale, lese og skrive framstår dermed som de sentrale *aktivitetsformene* i det samlede dannelsesarbeidet som uteskole må sees som en del av. Refleksjon og tenkning går parallelt og understreker prosessens intellektuelle dimensjon. Sammenhengen kan illustreres som i figuren nedenfor (Figur 18):

⁷² Tenkningen synes nært beslektet med eksistensfilosofisk tenkning og Bollnows (1969) ”møte”-begrep. Det sentrale i møte-begrepet slik det forstås i eksistensfilosofisk tradisjon er at et møte finner sted når et menneske blir berørt på det indre plan, rystet og grepet, i møte med virkeligheten. Det skjer brått, spontant og kan ikke planlegges eller forutsies. Det innebærer at ikke enhver opplevelse av en ytre verden behøver å være et møte. Betegnelsen blir reservert bare for opplevelser som har stor, for ikke å si eksistensiell, betydning for enkeltmennesket (se for eksempel Bollnow 1969:110). Slik kan altså også et innhold virke i og forme et individ.

⁷³ Også på dette punktet har Dewey en relasjonell tenkning ved at han anerkjenner egenverdien av et innhold og den evne det i seg selv kan ha til å bevege eleven. Som en plante som skyter nye skudd kan også et innhold (”idea”) bre seg utover og skape nye idéer, hevdet han: ”Of itself it carries the student into new fields; it branches out into new ideas as a plant sends forth new shoots” (Dewey 1989:334). Det ser likevel ut til at det er den bevisste intellektuelle begrepsdannelsingsprosessen som utgjør tyngdepunktet i Deweys tenkning.



Figur 18: Relasjoner mellom ulike aktiviteter i skolens dannelsesarbeid.

”Gjøre” i uteskole innebærer en utstrakt bruk av kropp og sanser med praktisk, manuell og fysisk aktivitet (kapittel 8). ”Samtale” knyttes til kommunikasjon og sosial interaksjon (kapittel 9). Samtidig har jeg vist hvordan skriveprosesser (”skrive”) og lesing av lærebøker, oppslagsverk og andre tekster (”lese”) har en sentral funksjon i dannelsesarbeidet. Alle aktivitetene relateres til hverandre.

Jeg vil illustrere sammenhengene i figuren ved å vise til situasjonen med elevene i klasserommet som diskuterer rumpetrollets utvikling, som jeg beskrev i kapittel 9.6. I denne situasjonen forholder elevene seg altså til levende rumpetroll i et akvarium som de selv har laget og til en lærebok med den symbolske representasjon av denne virkelighet. Elevenes innsamling av rumpetroll i uteskole, det påfølgende arbeidet med å lage akvariet og elevenes undersøkelse av rumpetrollene (”gjøre”) har skjedd samtidig som elever og lærer har hatt løpende samtaler om det de har gjort og opplevd (”samtale”), aktivitetene er blitt fulgt opp skriftlig i stikkordbok og i en utfyllende tekst i elevenes uteskolebok (”skrive”) og elevene leser om emnet i ulike skriftlige presentasjoner, blant annet i den læreboka de forholdt seg til i situasjonen (”lese”). Hva kommer først og sist i denne kjeden? Det er vanskelig å forstå denne dannelsesprosessen på noen annen måte enn at alle de omtalte aktivitetsformene griper inn i hverandre på kryss og tvers. På denne måten er det skapt en intim sammenheng mellom elevenes erfaringer og skolens lærestoff (dannelsesinnhold). Eksemplet illustrerer en sentral dimensjon i uteskole slik det trer fram i denne undersøkelsen: Dannelsesarbeidet foregår som ledd i kommunikasjon, sosial interaksjon og i omgang med tingene, i tråd med det

sosiokulturelle perspektivet, slik Säljö (2002:55) beskriver det, og materialet illustrerer hvordan forståelse og mening er noe som individer kan utvikle når de kommuniserer og samarbeider i ulike kontekster som del av et praksisfellesskap. Eksemplet ovenfor har dermed en interessant parallell til Lave og Wengers (2003) teori om læring som legitim perifer deltakelse. De ulike aktivitetsformene i uteskole som er omtalt ovenfor henger nøye sammen, men elevens læring er ikke nødvendigvis knyttet til en bestemt pedagogisk struktur basert på en rasjonell mål-middel-tenkning hvor faktorenes orden må komme i en bestemt rekkefølge (Lave og Wenger 2003:96). Materialet tegner snarere et bilde av uteskole som en praksisform hvor læringen skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap hvor ulike aktiviteter smelter sammen og utgjør deler av en helhet, slik Wenger (2003) har påpekt:

”Hvad der derimod synes lovende er forskellige opfindsomme måder, hvorpå man kan inddrage eleverne i meningsfulde praksisser, give dem adgang til ressourcer, som styrker deres deltakelse, åbne deres horisont, så de kan påbegynde læringsbaner, de kan identificere sig med, og involvere dem i handlinger, diskussioner og refleksioner, som har betydning for de fællesskaber, de sætter pris på.” (Wenger 2003:137f)

Undersøkelsen tyder på at uteskole kan bringe slike perspektiver inn i skolens dannelsesarbeid. Dette innebærer ikke at alt dannelsesarbeid kan beskrives gjennom en slik sosial teori for læring, men det synes å representere et interessant bidrag som kan supplere andre og mer tradisjonelle undervisnings- og læringsformer i skolen. Her åpner det seg et interessant forskningsområde, hvor to ulike oppfatninger om læring og læringsprosesser kan møtes: Den tradisjonelle teoretiske, fagdelte og formidlingsbaserte pedagogikk på den ene siden og den aktive deltakelse i et praksisfellesskap på den andre siden. Denne relasjonen mellom teoretiske og praktiske kunnskaps- og læringsformer er også et kjernepunkt i Deweys erfaringspedagogiske filosofi, slik jeg har vist i avhandlingen. At skolen synes å ha problemer med å omsette denne tenkningen til praksis er én ting (Webb 1997, Schou 2003, Klette 2003). Det er likevel ikke grunnlag for å avvise tenkningen – en åpenbar fare i en tid preget av fag- og utdanningspolitisk restaurasjon. Denne undersøkelsen indikerer at det må kunne finnes løsninger på de mange dilemmaer en støter på når man søker å omsette Deweys erfaringspedagogiske filosofi til en fungerende praksis i skolen.

Materialet utfordrer det rådende dualistiske danningssynet i dagens skole. Uteskole, slik det trer fram i det empiriske materialet, innebærer en avvising av dualismen i skolen på tre ulike måter. Materialet skisserer rammene for en *dialektisk danning* både i teori og praksis i skolen. Dette åpner for en forståelse av uteskole i lys av Deweys, Klafkis og Skjervheims danningsteorier. Jeg utdyper dette i det følgende.

11.3.2 Relasjonen mellom subjekt og objekt

Uteskole i lys av Deweys erfaringspedagogiske filosofi

I den beskrevne praksis er det ikke mulig å etablere et skarpt skille mellom subjekt og objekt, mellom eleven som erfarende subjekt og den ytre verden som erfares. I eksemplet med elevene og rumpetrollene er det altså ikke mulig å etablere et skille mellom elevene som subjekt og rumpetrollene som det objekt de arbeider med. I den omtalte situasjonen blir det, ifølge Dewey, meningsløst å snakke om at sansingen av rumpetrollene kan atskilles fra vurderingen i den forstand at vurderingen kommer etter sansingen. Persepsjonen av rumpetrollene kan ikke forstås som bare "ren pirring av sansene" (Dewey 1996b:57). Det synes åpenbart at i den omtalte situasjonen blir vurderingen brukt i persepsjonen. Sansning og tenkning skjer samtidig. Dette må imidlertid ikke forstås dit hen at det ikke også kan skje en vurdering *etter* at situasjonen er avsluttet. Materialet framstiller dannelsesarbeidet som en vedvarende refleksjonsprosess. På denne måten blir altså den objektive, ytre verden knyttet sammen med den subjektive, indre verden - gjennom elevenes bevissthet. Det kan dermed skapes en relasjon mellom subjekt og objekt. I denne forstand er den beskrevne praksis dialektisk, i tråd med Deweys tenkning.

Denne relasjonen kan imidlertid også forstås i lys av Klafkis (1996) kategoriale danningsteori og Skjervheims (1996) danningsteori, som begge må forstås som forsøk på å fortolke danningens vesen som et samspill mellom subjekt og objekt – om enn på to ulike måter.

Uteskole i lys av Klafkis kategoriale danningsteori

Klafki (1996) avviser både *formale* danningsteorier med sitt ensidige fokus på undervisningens "subjektside" - på eleven og elevens behov - og *materiale* danningsteorier med sin like ensidige vektlegging av undervisningens "objektside" - på det innhold som skal formidles til barn og unge. Han mener ingen av disse tilnærminger gir et riktig bilde av danning fordi de har tapt helheten i dannelsesprosessen av syne. Sentralt i Klafkis (1996:193) kategoriale danningsteori er begrepet *den dobbeltsidige åpning* som innebærer en relasjonell tenkning hvor individet åpner seg for virkeligheten samtidig som virkeligheten åpner seg for individet. Skolens oppgave er å etablere en relasjon mellom skolens lærestoff og elevens subjektivt opplevde virkelighet (Klafki 1996:194). For at lærestoffet skal kunne forstås riktig må derfor eleven på egen hånd gå den vei som fører dit, hevder han (Klafki 1996:190). Uteskole innebærer at eleven i bokstavelig forstand "går den vei som fører til kunnskap" ved å oppsøke kunnskaper i skolens omgivelser. I dette åpne klasserom får elevene muligheter til å

arbeide med lærestoffet på andre måter enn i inneklasserommet og under andre kontekstuelle betingelser, samtidig som det kan skje under påvirkning av og i samspill med inneklasserommets tekstbaserte undervisnings- og læringsformer. Dette er en måte å arbeide med lærestoffet på som kan etablere en åpen kanal mellom eleven og skolens innhold slik dette innhold framstår i en fysisk og sosial virkelighet. Dette gir en mulig inngang til forståelse av Klafkis ”dobbeltsidige åpning”: *På den ene siden* kan mye innhold (lærestoff) på denne måten åpne seg helt konkret for eleven når han eller hun står ansikt til ansikt med dette innhold i form av objekter, fenomener og artefakter i en ytre virkelighet. Dette er den objektive eller materiale dimensjon. *På den andre siden* får individet i møtet med dette innholdet muligheter til aktivt å åpne seg for det gjennom opplevelser og aktiviteter. Dette er den subjektive eller formale siden. Kategorial danning blir det imidlertid først når innholdet blir brutt ned i noen sentrale og fundamentale kategorier (”strukturer”) ved at eleven språklig artikulere og begrepsfester sin *opplevelse* av lærestoffet (Klafki 1996:192). På dette punkt finner Klafkis tenkning gjenklang i materialet gjennom den vekt lærerne legger på at elevene skal artikulere og begrepsfeste sine erfaringer fra uteskole. Materialet tegner dermed et bilde av en didaktisk praksis hvor den dobbeltsidige åpning kan skapes i møtet mellom individet og ”en fysisk og åndelig virkelighet” (Klafki 1996:192). Mens Dewey vektlegger erfaringens betydning i elevenes dannelsingsprosess, synes Klafki derimot å vektlegge dannelsingsprosessens intellektuelle dimensjon, hvordan innholdet kan berøre og bevege eleven, *uavhengig av* om dette er basert på erfaring eller ikke. Selv om erfaringsbaserte didaktiske tilnærminger ikke er nødvendig for kategoriale dannelsingsprosesser, peker materialet likevel i retning av at uteskole bør kunne være et viktig bidrag til kategorial danning. Klafki (2001) har senere framhevet den betydning det kan ha for elevenes motivasjon å få arbeide med lærestoffet på ikke-skolemessige læresteder (Klafki 2001:87). Når han i tillegg gjennom sin refortolkning av det klassiske dannelsingsbegrep har framhevet danningens helhetlige vesen (danningens intellektuelle, individuelle, sosiale og allsidige dimensjoner), forsterker dette oppfatningen av at uteskole kan ha en viktig rolle og funksjon i kategoriale dannelsingsprosesser.

Uteskole i lys av Skjervheims danningsteori

Skjervheim (1996) skiller i sin danningstenkning mellom ”påvirkning” og ”fri vekst” som uttrykk for de idealtypiske posisjoner material og formal danning. *På den ene siden* avviser Skjervheim at mennesket kan oppfattes som et objekt som kan formes lovmessig gjennom påvirkning. Han avviser altså et subjekt-objekt-forhold mellom lærer og elev i dannelsesarbeidet. Uteskole synes heller ikke å fungere slik i det empiriske materialet.

Materialet tegner ikke et bilde av autoritære lærere, slik de selv framstiller seg, som formidlere av kunnskaper og med elevene som umyndige og passive mottakere av kunnskap. Det synes altså ikke å råde et klart subjekt/objekt-forhold eller herre/knekt-forhold mellom lærer og elev i materialet. *På den andre siden* ser vi heller ikke en praksis som samsvarer med idéen om "fri vekst" (Skjervheim 1996:218). Det er lite som peker i retning av at lærerne oppfatter eleven som et individ som må få gjøre det han eller hun vil ut fra egne behov og forutsetninger og få utvikle seg fritt, i henhold til en formal danningsoppfatning. Lærerne synes å være langt unna Rousseaus frie oppdragelsesideal i "Emile" med ensidig vektlegging av fri elevutfoldelse og lek. Lærerne framstår tvert imot som opptatt av at elevene skal lære, og læreplanen (L97) brukes aktivt som verktøy i undervisningen. Materialet tegner dermed et bilde av en praksis som ligger et eller annet sted "midt imellom" påvirkning og fri vekst, det vil si en dialektisk posisjon, hvor vi aner konturene av et samspill mellom lærer og elev preget av et respektfullt subjekt/subjekt-forhold eller jeg/du-forhold. Uteskole synes altså å åpne for en didaktisk praksis hvor lærere og elever sammen kan forholde seg til et innhold gjennom diskurs i nær relasjon til lærerstoffet, i samsvar med Skjervheims (1996:220) dialektiske tenkning.

11.3.3 Relasjonen mellom kropp og sinn

I den beskrevne praksis er det heller intet skarpt skille mellom kropp og sinn (intellekt) i dannelsesarbeidet. Elevene arbeider med det aktuelle innholdet med kropp og sinn samtidig. Vi kan ikke skille den ene dimensjonen fra den andre. Det er nettopp dette som er erfaring, forstått som den *måte* ulike karaktertrekk i omgivelsene manifesterer seg på for enkeltmennesket, en prosess som skjer i elevens bevissthetsliv, slik Dewey (1958:24) med sin kantianske forståelse av erfaring legger vekt på. Dewey (1996b:54) understreket at intellektet eller bevisstheten ikke er atskilt fra organene for fysisk handling. Langt på vei synes skolen fremdeles å opptre som om det var slik. I uteskole derimot viser materialet at elevene kan få erfaringer med det aktuelle innholdet i en autentisk kontekst hvor de møter og får anledning til å arbeide med undervisningens objekter og fenomener i omgivelsene. De bruker kropp og sanser når de samler inn, organiserer og undersøker ulike objekter eller fenomener, og de samtaler, samhandler, leser og skriver. Den kroppslige og intellektuelle aktiviteten henger altså nøye sammen. Den beskrevne praksis framstår dermed som dialektisk også på denne måten, gjennom vektleggingen av relasjonen mellom kropp og sinn, i samsvar med Deweys erfaringspedagogiske filosofi.

11.3.4 Relasjonen mellom konkret kunnskap og allmenn kunnskap

Den beskrevne praksis opererer heller ikke med noe skarpt skille mellom konkret og partikulær kunnskap og generell og teoretisk kunnskap. Eksemplet med elevene og rumpetrollene illustrerer dette. Det er ikke noe skarpt skille mellom rumpetrollene slik elevene oppfatter dem gjennom sansene som konkret og partikulær kunnskap og den generelle og teoretiske kunnskap om rumpetroll slik denne er presentert i læreboka de forholder seg til. Elevenes persepsjon av rumpetrollene er teoriladet (Hanson 1958:19) eller teoriimpregnerert (Popper 1975:111). Det innebærer at elevenes arbeid med rumpetrollene er preget av hva de allerede vet eller tror de vet om rumpetroll fra før. Den vedvarende persepsjon av rumpetrollene gir nye impulser og ny kunnskap som gjør at den enkelte elevs "teori" om rumpetrollets utvikling fra egg til frosk stadig kan bli korrigert. Dette gjør at de så vil forholde seg til tekster om froskens utvikling med en ny forståelse, som gjør at de i neste omgang møter rumpetrollene med ny kunnskap osv. Prosessen illustrerer den hermeneutiske sirkel.

Relasjonen mellom partikulær og allmenn kunnskap kan imidlertid også beskrives gjennom andre metaforer. For elevene som forholder seg til rumpetroll i både partikulær (konkret) og allmenn (symbolsk) form skjer det en tilnærming mellom to begrepssystemer og forståelsesformer som i overført betydning beveger seg henholdsvis "oppover" og "nedover", i tråd med Vygotskijs (2001:171) læringsteori. Elevenes hverdagslige begreper som knytter seg til deres egne erfaringer med rumpetroll vil søke oppover mot gjenkjennelse i de vitenskapelige begreper som de møter i skolens undervisning (blant annet i læreboka), mens elevenes møte med de akademiske eller vitenskapelige begreper i undervisningen vil søke nedover mot bekreftelse i det hverdagslige liv, i elevenes førstehåndserfaringer. I situasjonen i klasserommet er det skapt en situasjon hvor bevegelsene oppover og nedover skjer samtidig, og begge bevegelsene er viktige for elevenes erkjennelse. Det skjer altså et møte mellom begreper som har ulik opprinnelse. Vygotskij (2001) understreker begge begrepssystemenes betydning i skolens dannelsesarbeid. Erfaringsdanningen i uteskole vil dermed kunne ha en viktig funksjon i skolens dannelsesarbeid i et slikt perspektiv, kanskje i særlig grad for elever som ikke har empirisk erfaring med begrepene fra eget liv. Dette påpekes av Hagtvedt (2003) i en undersøkelse av skriftspråkstimulering i første klasse. Hagtvedt hevder at mange barn syntes å ha store "hull" i sitt ordforråd, såkalte "tematiske hull", som forskeren relaterer til en *uopplevd virkelighet* (Hagtvedt 2003:182). Gjennom den beskrevne praksis i uteskole legger altså skolen forholdene til rette for at elevenes møte med de akademiske begreper kan fremkalle et ekko i barnets egen erfaring (Vygotskij 2001:144). Uteskole kan dermed få en

dobbeltsidig funksjon: *På den ene siden* kan uteskole generere bevegelser nedenfra og oppover ved at elevene kan få flere spontane begreper som er forankret i egen erfaring som det ”kan sette i bevegelse oppover” mot det korresponderende vitenskapelige begrepet som skolen tilbyr gjennom lærestoffet og lærerens undervisning. *På den andre siden* kan det vitenskapelige begrepet tilsvarende ”settes i bevegelse nedover” for å ”bli forent med” elevens spontane begrep. Tenkningen beskriver altså en dialektikk mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper som samsvarer med Deweys tenkning om behovet for å knytte forbindelse mellom barnets erfaring og lærestoffets begreper. Dewey mente at skolens fag tilbyr slike begreper: ”I skolen er altså hvert av disse emnene klassifisert”, som han uttrykte det (Dewey 1996a:25).

Uteskole legger altså forholdene til rette for empiriske tilnærminger i dannelsesarbeidet som har mye til felles med forskerens måte å arbeide med lærestoffet på. Flere lærere i materialet gir også uttrykk for at *de tror* elevenes læringsutbytte øker på denne måten og at uteskole bidrar til en mer autentisk måte å lære på. Dewey (1974) hevdet at kunnskap som bygges opp på denne måten er i samsvar med ”... lovene for erfaring” og vil resultere i operativ, anvendbar kunnskap som vil komme til å stå til rådighet ”under livets virkelige betingelser”, som han uttrykte det (Dewey 1974:59). Det er altså ikke en motsetning mellom konkret og partikulær kunnskap på den ene siden og allmenn og generell kunnskap på den andre siden. Det er to sider av samme sak, og skolen kan gjennom uteskole bidra til å knytte forbindelse mellom disse to kunnskapsformer.

Den beskrevne praksis framstår dermed som dialektisk også på denne måten: Materialet skisserer en didaktisk praksis hvor det etableres en relasjon mellom konkret, partikulær og erfaringsbasert kunnskap og allmenn, generell og teoretisk kunnskap, i samsvar med Deweys erfaringspedagogiske filosofi. Solstad hevder med referanse til læringspsykologi og pedagogisk teori at: ”... det nettopp er på denne måten at vi best kan fremme generell kunnskap og omgrepsutvikling” (Solstad 2004a:85). Undersøkelsen tyder altså på at det er mulig å kombinere teoretiske og praktiske veier til kunnskap i skolens dannelsesarbeid gjennom uteskole og at dette kan være et viktig bidrag til å øke elevenes læringsutbytte.

Jeg vil nå knytte disse dialektiske perspektiver til konklusjonene i Timss-undersøkelsen (Grønmo m.fl. 2004). På den måten gjør jeg et forsøk på å relatere materialet til en aktuell diskusjon i norsk skole.

11.3.5 Fagdidaktikken i uteskole i lys av Timss-undersøkelsen

Det er et åpent spørsmål om en erfaringsbasert naturfag- og matematikkundervisning, slik det er beskrevet i dette empiriske materialet, kan bidra til å motvirke den negative utviklingen i norske skoleelevers kunnskaper, slik det er blitt avdekket i Timss-undersøkelsen (Grønmo m.fl. 2004). For å forklare den negative utviklingen mener forskerne:

... det er nærliggende [...] å rette oppmerksomheten mot typen undervisning og kvaliteten på den, nærmere bestemt hvordan den foregår, og hvilke forutsetninger for læring den skaper. (Grønmo m.fl. 2004:206)

En hovedkonklusjon som synes å ha slått rot i forskersamfunnet, understøttet blant annet av Klettens (2003a) forskning, er at den aktivitetsrettede pedagogikken ikke fungerer så bra i norsk skole. Hovedproblemet synes å være mangel på avrundning og oppsummering av det elevene har arbeidet med og at det dermed etableres en svak relasjon mellom å gjøre og å lære (Klette 2003a:73). Problemet synes å være todelt. *For det første* hevdes det at de ulike aktivitetene ofte blir gjennomført isolert fra den øvrige undervisningen og at de ikke blir satt inn i en helhetlig faglig sammenheng med klart definerte læringsmål. *For det andre* hevdes det at formidling og forklaring fra lærer synes å bli oppfattet som negativt i skolen (Grønmo m.fl. 2004:211). Forskerne mener dessuten det er en fare forbundet med det å være så sterkt fokusert på spesielle arbeidsmåter som for eksempel gruppearbeid, prosjektarbeid, lek og eksperimenter fordi dette kan føre til at de faglige læringsmålene kan bli nedprioritert. Når undervisningen preges av for mye aktivitet og for lite refleksjon og oppsummering uten forklarende oppsummering "... kan resultatet av mye 'doing' lett bli til 'confusion' istedenfor 'learning'", hevdes det (Grønmo 2004:211).

Dewey (1996b, 1974) framhevet begge disse dimensjonene i dannelsesarbeidet. Aktiviteter må ledsages av refleksjon og tenkning, og de erfaringer elevene gjør må relateres til de faglige begrepene og aktivt støttes av lærerens undervisning, hevdet han. Uten begrepsdanning og systematisering hvor elevens erfaring relateres til lærestoffet, framstår erfaringen som atspredt og kaotisk og bidrar ikke til vekst og utvikling. Da er den ikke oppdragende lenger, men blind, hevdet han (Dewey 1974:90). Det er nettopp dette Klette (2003a:73) har pekt på som et problem i norsk skole i sin alminnelighet og som altså understøttes av de synspunkter Grønmo m.fl. (2004) fremmer når det gjelder tilstanden i matematikk- og naturfagundervisningen.

Kritikken av en aktivitets- eller erfaringsbasert didaktikk vil lett kunne bringe slike tilnærminger i miskreditt. Det kan dermed oppstå en unødvendig polarisering av den didaktiske diskusjonen. Problemet er ikke elevaktivitet i seg selv, men at de ikke fungerer

etter Deweys intensjoner. Elevaktivitet skal ikke og må ikke sees uavhengig av den øvrige undervisningen. Legger vi Deweys erfaringspedagogiske filosofi til grunn gir det ingen mening i å snakke om en erfaringsbasert pedagogikk *uten* refleksjon, oppsummering og begrepsliggjøring av erfaringen (Dewey 1996b:59). Det er to sider av samme sak. Det sentrale er relasjonen mellom dem - at aktivitet systematisk følges opp av refleksjon, oppsummering og bearbeiding. Det er først da man oppfyller kravene til Deweys erfaringspedagogiske filosofi. Undersøkelsen indikerer at en aktivitetsrettet eller erfaringsbasert didaktikk ikke med nødvendighet må resultere i en elevsentrert "laissez-faire"-pedagogikk, slik blant annet Webb (1997) hevder. Konklusjonene til Klette (2003a) og Grønmo m.fl. (2004) legitimerer heller ikke denne type slutninger. Det er den *svake relasjonen* mellom "å gjøre noe og å lære noe" som er problemet, hevder Klette (2003b:73), ikke den aktivitetsrettede pedagogikken *i seg selv*. Dette er en viktig nyansering. Observasjonsdataene mine tyder også på at det er flere problemfaktorer i den praktiske gjennomføringen av uteskole som underbygger betydningen av å ha et skarpt fokus på relasjonen mellom "å gjøre" og "å lære" i dannelsesarbeidet. På den annen side må man også ta høyde for det integrerte perspektivet i uteskole, hvor mange aktiviteter kan ha flere mål enn det fagdidaktiske. Bedømmelsen av enkeltaktiviteters kvalitet eller faglige relevans kan dermed, slik jeg har påpekt tidligere (jfr. kapittel 11.1) ikke bedømmes på et fagdidaktisk grunnlag alene uavhengig av den helhet aktivitetene inngår i.

Det empiriske materialet peker likevel i retning av at en erfaringsbasert undervisning i uteskole utmerket godt kan kombineres med intellektuelle aktiviteter; med oppsummering, refleksjon og artikulering av erfaringen. Uteskole er ikke isolert fra den øvrige undervisningen. Tvert imot avdekker materialet en klar intensjon blant lærerne om å skape en nær relasjon mellom det praktiske og det intellektuelle, det vil si mellom konkret og partikulær kunnskap og allmenn og generell kunnskap. Eller for å relatere det til Vygotskijs (2001:144) perspektiver: Lærerne synes å gjøre et forsøk på å skape en situasjon hvor de vitenskapelige begreper kan fremkalle et ekko i elevens egen erfaring. Det kan skolen bidra til ved å gi elevene muligheter til å gjøre erfaringer som ledd i uteskole. På den måten kan de fylle de "tematiske hull av uopplevd virkelighet" mange barn i dag synes å ha, ifølge Hagtvets (2004:182) undersøkelse av førsteklasseelever. Dette perspektivet synes særlig relevant i et fag som naturfag hvor så mye av innholdet ligger åpent tilgjengelig for elevenes erfaringsdanning. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan ha en slik funksjon i dannelsesarbeidet. Tenkningen kan imidlertid, ifølge materialet, overføres til alle skolens fag. Det er altså ikke grunnlag for å avvise aktivitetspedagogiske prinsipper fordi de ikke fungerer

etter intensjonen i norsk skole. Hovedutfordringen er snarere å legge forholdene til rette for at denne type undervisning kan bli gjennomført. Da må man rette oppmerksomheten mot andre forhold i skolen. Grønmo m.fl (2004:212) peker på norske læreres manglende realfaglige kompetanse både faglig og fagdidaktisk som *ett* slikt problemområde. Fraværet av didaktisk teori om og for uteskole er et annet problem. Denne undersøkelsen representerer forhåpentligvis et teoribidrag som både kan bidra til å stimulere utviklingen av uteskole i praksisfeltet og skape økt interesse for det i forskersamfunnet.

11.3.6 Konklusjon

Slik uteskole trer fram i materialet har det nær sammenheng med klasseromsundervisningen. Uteskole blir altså ikke gjennomført isolert fra den øvrige undervisningen, slik Grønmo m.fl (2004:211) påpeker som et allment problem i skolen. Denne undersøkelsen indikerer at det ikke må være slik. Relasjonen mellom uteskole og inneskole går som en rød tråd gjennom hele det empiriske materialet og plasserer uteskole inn i en større sammenheng, som deler av et bredere og mer helhetlig anlagt dannelsesarbeid hvor praktisk og intellektuell aktivitet går hånd i hånd. To konklusjoner trer fram:

1. Undersøkelsen indikerer at uteskole gir gode muligheter for dialektisk danning, men uteskole er ikke i seg selv en tilstrekkelig betingelse for dialektisk danning. Undersøkelsen gir grunnlag for å hevde at idéen om dialektisk danning vanskelig lar seg realisere uten et visst innslag av erfaringsbaserte didaktiske tilnærminger i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Men dette må skje i nært samspill med teoretiske og abstrakte undervisnings- og læringsformer hvor elevenes erfaringer relateres til lærestoffet gjennom språklig artikulering (begrepsdanning). Uteskole framstår med andre ord som en viktig, men ikke tilstrekkelig betingelse for et dialektisk dannelsesarbeid. Jeg har påvist hvordan uteskole kan relateres til tre slike dialektiske posisjoner: Skjervheims danningsteori, Deweys erfaringspedagogiske filosofi og Klafkis kategoriale danningsteori.

2. Undersøkelsen tyder på at uteskole kan bidra til en fornyelse av progressiv pedagogikk gjennom en reform av fagdidaktikken – uten at det samtidig fører til en restaurativ fornyelse av den tradisjonelle kunnskapsskolen. Dette er et anliggende Dale (1996:233) har vært opptatt av. Det er det dialektiske perspektivet i uteskole som kan bringe denne fornyelsen. Materialet viser at det er mulig å relatere elevenes partikulære erfaringer i uteskole til skolefagenes

begrepsapparat, slik Dewey (1996a:27) påpeker. Uteskole representerer altså en didaktisk modell som kan bidra til å videreutvikle progressiv pedagogikk i teori og praksis ved å ha fokus på skolens innhold. Materialet indikerer at det må være mulig å styrke det faglige eller innholdsmessige arbeidet i skolen uten at det skal karakteriseres som en *fagrestaurasjon*, som gir assosiasjoner i retning av en forenklet og gammelmodig autoritær pedagogikk. Undersøkelsen tegner tvert imot bildet av en didaktisk praksis som søker å forene hensynet til eleven som helt menneske på den ene siden og skolens faglige innhold på den andre siden – i samsvar med Deweys, Klafkis og Skjervheims dialektiske tenkning.

11.4 AVSLUTNING

11.4.1 Uteskole som en dannelsreise

Det avsluttende spørsmål jeg vil diskutere er hvorfor elever og lærere i vår tid bør gå ut av klasserommets og tekstenes verden og hente impulser til dannelsesarbeidet fra en ytre fysisk og sosial virkelighet utenfor skolen. Jeg samler trådene ved å beskrive uteskole som en dannelsreise. "Reisen" er en gammel metafor i beskrivelsen av danningens vesen og beskriver en vedvarende bevegelse mellom utreise og hjemkomst (Gustavsson 1996:23). Jeg tar utgangspunkt i Lutvann-materialet, undersøkelsens såkalte "gode eksempel".

På Lutvann skole har elevene uteskole en dag i uken. Denne dagen er elevene ute på en oppdagelsesreise i omgivelsene. 35-40 ganger i året gjennom 7 år har elevene på denne måten flyttet undervisningen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. De fleste turer har foregått i skolens nærhet, men de har også foretatt lengre reiser. Vi aner dermed konturene av en lang reise. Etter 7 år på barneskolen har elevene gjennomført en 9 måneder lang reise i tid og rom, og de har beveget seg på bena langt over 100 mil. Det har ikke bare vært en ytre reise, men også en indre reise, en dannelsreise eller en pilegrimsreise fra Oslo til Nidaros og tilbake igjen.

På denne reisen har elever og lærere vært mye i naturen. De har fått kjenne på naturelementene og de har møtt, opplevd og studert livsprosessene på nært hold. De har vært på mange forskjellige steder og de har opplevd hverandre på nye måter og i ulike situasjoner. Lærerne har fortalt om det enkle livet ute i naturen, om fellesskap og sosialt samvær, om alle de fine samtalene og om lærere og elever som har blitt bedre kjent med hverandre på denne måten. Jeg har fått høre om dager preget av uttallige læringsaktiviteter, om fysisk aktivitet, kreativ lek og utfoldelse, om latter og glede, om konflikter og spenninger, om opplevelser og hendelser sommer, høst, vinter og vår og om naturens skiftninger som elevene har fått tett inn på livet.

Men lærerne har ikke bare fortalt om et liv i naturen. De har også fortalt om møter med kultur og samfunn og om mennesker de har møtt. De har "vandret bakover" i tid til ulike tidsepoker. Gjennom dramatiseringer i naturmiljø har de iscenesatt steinalder, vikingtid og Amundsens polferd, de har besøkt plasser fra middelalderen, de har vandret langs Akerselva og sett hvordan industrien kom til Norge tidlig på 1800-tallet. De har møtt mennesker på ulike arbeidsplasser i vår egen tid. De har vært på bondegårder, industri og kontorer. De har vært innom postkontor og vannkraftverk og de har vært i kirker, butikker og på torg. De har kjørt buss, trikk og T-bane på vei til konserter, kunstutstillinger og museer. De har møtt mennesker på gamle hjem, sykehus og andre institusjoner. På denne reisen har elevene også møtt vår flerkulturelle virkelighet gjennom besøk i moskeer, buddhisttempel og hindutempel og de har

vandret rundt i innvandremiljøet på Grønland og handlet frukt og grønnsaker i Pakistanske, Tyrkiske, Marokkanske og Kinesiske butikker. På reisen har de også møtt utfordringer, både elever og lærere. Det har vært dager med hardt arbeid, slit og strev, og ubehag i møte med naturelementene. Barna har måttet lære seg å forsere mange motbakker – både fysisk og mentalt. Reisen har gitt elevene mange impulser som har blitt viktige byggesteiner i elevenes dannelsesarbeid.

Elever og lærere har altså vært sammen på en lang reise i den ytre virkelighet. Og alt kommer i tillegg til det de har gjort inne på skolen. Reisen har gitt elevene opplevelser, inntrykk og impulser som langt overgår det tradisjonell klasseromsundervisning alene har kunnet gi. Elevene har fått erfaringer som lærerne tror vil sette varige spor i dem. Reisen har også lagt premisser for alle dagene de har vært inne på skolen og for de læringsaktivitetene de da har drevet med. Ute- og inneaktivitetene har smeltet sammen og er blitt deler av et helhetlig dannelsesarbeid hvor elevene har fått bruke ”hode, hjerte og hånd”. Lærerne tror barna har fått en ballast som de ikke ville vært i nærheten av å få uten uteskole. De tror barna har lært for livet.

Undersøkelsen tegner et bilde av en skole som bringer elevene nærmere den virkelighet de selv er en del av. Uteskole gir muligheter for å knytte bedre forbindelse mellom elevenes erfarte verden og skolens faglige verden som de i dag møter i en tekstbasert og symbolsk form ikke bare i bøker, men i økende grad også i massemedier og gjennom IKT. Selv om altså elevene i vår tid også kan møte verden gjennom billedmedier og informasjonsteknologi i tillegg til i læreboktekster, kan ikke dette erstatte betydningen av en selvopplevd virkelighet. Uteskole kan gi et viktig og nødvendig erfaringsbasert korrektiv til den virkelighet de for øvrig møter i tekstenes og bildenes symbolske uttrykk. I lys av dette mener jeg det er liten grunn til å diskutere *relevansen* av uteskole i skolens dannelsesarbeid i dagens og morgendagens skole. Skolens utfordring er å få det til å spille sammen med alle de andre måtene man kan konstruere kunnskap på. Uteskole er ikke fritid, men er en sentral og integrert del av skolens faste arbeid som supplerer og utfyller det øvrige dannelsesarbeidet på skolen.

11.4.2 Veien videre - en skole i skjæringsfeltet mellom praktiske og teoretiske dannelsesformer

Pendelen svinger igjen. Diskusjonen om utdanning i Norge preges av balansen mellom skolens roller som kunnskapskilde og sosial integrator. Pendelen svinger nå tilbake mot det faglige, drevet av middelmådige resultater i internasjonale skoleundersøkelser og en økende bekymring for hvordan landet skal hevde seg i den globale kunnskapskonkurransen. (Andersen 2006)⁷⁴

Sitatet illustrerer en tenkning om vårt utdanningssystem som en pendelbevegelse mellom to poler, mellom formale danningsteorier som vektlegger hensynet til eleven så sterkt (skolen

⁷⁴ Kronikk i Aftenposten 31.07.06 av Espen Andersen: ”Utdanning, ikke oppbevaring”.

som ”sosial integrator”) at det går på bekostning av arbeidet med innholdet i skolen (”det faglige”) som et uttrykk for materiale danningsteorier. At debattanten selv inntar en material posisjon framgår av fortsettelsen av sitatet:

For å komme videre må vi konfrontere nordmenns grunnleggende mistenksomhet overfor teoretisk kunnskap. (Andersen 2006)

Mer teoretisk kunnskap skisseres som løsningen på problemet dersom landet skal kunne hevde seg i ”den globale kunnskapskonkurransen”.

Innlegget føyer seg inn i rekken av synspunkter den senere tid som framhever betydningen av teoretisk kunnskap som det vi trenger mer av i skolen. I seg selv er det kanskje et uproblematisk utsagn, fordi teoretisk kunnskap, i betydningen abstrakt, generell og allmenn kunnskap, selvfølgelig er nødvendig for alle mennesker å beherske i et moderne samfunn. Det er nødvendig at vi behersker de ”kraftfulle kunnskapssystemene” som skolens fag representerer og som blant annet vitenskapen har skapt (Säljö 2001:99). Uten slik kunnskap blir vi satt utenfor og havner lett i en tilskuerverolle i samfunnet. Uten teoretisk kunnskap vil dessuten enhver kommunikasjon mellom mennesker i bunn og grunn også bli umulig fordi språket vårt og ordene vi bruker i seg selv er full av metaforer og teoretiske begreper. Dette er derfor et sentralt danningsspørsmål i et demokratisk samfunn.

Problemet oppstår når utsagnet ovenfor tolkes i retning av at teoretisk kunnskap ikke bare er en nødvendig, men også tilstrekkelig betingelse for mer kunnskap. Da kommer vi lett i en situasjon hvor det konstrueres et motsetningsforhold mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer. Mitt poeng i lys av denne undersøkelsen er at en slik motsetning ikke finnes. Det er tvert imot både mulig og viktig å kombinere begge perspektiver i arbeidet med alt innhold i skolen. Jeg vil derfor hevde følgende: Det er like lite interessant å påpeke at man ”driver med uteskole” som å påpeke at man driver med klasseromsundervisning. Det er å slå inn åpne dører *fordi man gjør det man må gjøre i dannelsesarbeidet*; ved å kombinere ulike tilnærminger - fordi det er nødvendig for å nå skolens overordnede danningsmål. Da kommer vi samtidig nærmere idealet om en skole *for alle* i ordets egentlige betydning fordi skolen da har åpnet opp for og gitt legitimitet til det den enkelte elev har av evner og forutsetninger. Säljö (2001:42) påpeker at dekontekstualiseringen av dannelsesarbeidet i skolen både er en nødvendighet i et moderne samfunn, samtidig som det skaper mange av de problemer med å lære som vi ser i dagens skole. Undersøkelsen indikerer at uteskole for mange elever kan være det som utgjør forskjellen mellom å lykkes eller å mislykkes på skolen. Hvorvidt dette vil styrke vår nasjon i ”den globale kunnskapskonkurransen” anser jeg derimot som et spørsmål

som også rommer etiske og eksistensielle dimensjoner og som derfor ligger utenfor rammene av denne avhandlingen å belyse – også fordi ambisjonen om å skape ”den gode skole” er et sammensatt spørsmål som det ikke finnes enkle svar på, som Cuban (2003:42) har påpekt.

Det er altså mulig å regissere møter mellom elevene, skolens fysiske og sosiale omgivelser og skolens teoretiske lærestoff. Uteskole gir elevene muligheter til å høste erfaringer som kan fungere som en felles plattform i dannelsesarbeidet som elever og lærere kan ha sammen. Skolen er med andre ord ikke henvist til kun å måtte ta utgangspunkt i elevenes hverdagerfaringer slik de bringer disse med seg fra eget hjem og nære miljø, noe som synes å være normaltstanden i skolen, slik Klettets (2003:50) eksempel fra norsk skole er en illustrasjon på (- selv om ikke dette perspektivet nødvendigvis var i forskerens tanke da det ble valgt for å illustrere poenget med at skolen ”i stor utstrekning” bruker elevenes erfaringer i undervisningen!) Hvis det er slik blir elevenes utgangspunkt for undervisningen svært forskjellig, avhengig av den enkelte elevs sosio-kulturelle bakgrunn. Materialet tyder på at uteskole kan fungere som en ”produsent” av erfaringer som elever og lærere kan ha felles og som de kan øse av i det daglige dannelsesarbeidet. Hagtvets (2003) eksempel fra sin undersøkelse fra første klasse illustrerer nettopp dette poenget, hvor en lærer i en klassesamtale ”... bygget bro til ’utedagen’ dagen før” ved å ta utgangspunkt i objekter de hadde samlet inn (Hagtvets 2003:183). Dette kan være ett mulig bidrag til å utjevne sosialt relaterte forskjeller i skolen. Uteskole kan altså bidra til å skape et mer ”demokratisk” utgangspunkt for undervisningen dersom elevenes felles erfaringer fra en fysisk og sosial virkelighet i større grad brukes som en ordinær del av skolens dannelsesarbeid. Dette kommer i tillegg til de kunnskapsteoretiske, læringspsykologiske og danningsteoretiske begrunnelser for uteskole som denne avhandlingen for øvrig har påpekt.

I videre forskning ser jeg det som særlig interessant å arbeide med uteskole i lys av begrepet *tilpasset opplæring*, fordi funnene i avhandlingen nettopp peker i retning av at det i skjæringsfeltet mellom praktiske og teoretiske kunnskaps- og dannelsesformer ligger mange muligheter for å videreutvikle den didaktiske praksis. Skillet mellom teori og praksis og mellom elev (subjekt) og innhold (objekt) kan oppheves gjennom en dialektisk didaktisk praksis. Jeg ser på uteskole som et interessant og viktig bidrag i denne diskusjonen. Dette vil gagne alle elever. Det er å håpe at dette dessuten vil kunne bidra til at vi som nasjon skal kunne fungere i den globale kunnskapskonkurransen på en måte som også ivaretar etiske prinsipper med tanke på global fordeling og miljøhensyn.

11.4.3 Undersøkelsens muligheter og begrensninger

Jeg avslutter med å minne om undersøkelsens muligheter og dens begrensninger. Undersøkelsens empiriske materiale gir ikke grunnlag for statistisk generalisering fordi undersøkelsen ikke gir kunnskaper om hvordan uteskole faktisk praktiseres i norsk skole i sin allminnelighet. Derimot har jeg foretatt en analytisk generalisering basert på tre utvalgte kasus-studier, herunder et strategisk valgt kasus ("det gode eksempel"). Dette innebærer at overførbarheten bygger på teoretiske antakelser, forankret i ulike typer teori og empirisk forskning (Yin 2003:32). Dette gir et godt grunnlag for utvikling av teori (Flyvbjerg 1991:148f). Men det innebærer at bedømmingen av funnenes overførbarhet må bygge på sammenlignende vurderinger av undersøkelsens relevans for andre aktuelle situasjoner (Lincoln og Guba 1985:316).

Dette avdekker også undersøkelsens begrensninger, men ikke dens utdanningsteoretiske betydning. Datagrunnlaget er samlet inn blant lærere som har vært positivt innstilt til uteskole. Det har vært nødvendig all den tid målet har vært å avdekke det potensial uteskole har. Da må man gå dit kunnskapen er å finne, og det er blant lærere som er så interessert i uteskole at de også praktiserer det. Dette representerer også begrensningen. Det betyr altså at man ikke uten videre kan overføre resultatene til norsk skole i sin alminnelighet. Lærere som av ulike grunner ikke er interessert i uteskole vil sannsynligvis heller ikke være så mottakelige for ny kunnskap om uteskole som lærere som i utgangspunktet har en interesse for feltet. På den annen side bør god forskning på området kunne være med på å øke interessen for feltet som sådan ved at det også gir relevante anvisninger for praksisfeltet.

Materialet er altså samlet inn under en "velvillighetens atmosfære", det vil si at data i stor grad bygger på lærere som er positivt innstilt til uteskole. Disse vil ha en tilbøyelighet til å rose sin oppfatning av virkeligheten. Jeg har likevel tatt høyde for dette i datainnsamlingen gjennom de metodiske tilnærminger og i analysen. Dette har jeg redegjort for i metodekapitlet (kapittel 6). Det understreker likevel betydningen av å framheve at det er uteskolepedagogikkens *potensial* jeg har fokusert på, basert på et ønske om å kartlegge de muligheter uteskole representerer i skolens dannelsesarbeid. Informantene har vært velegnet til det formålet, fordi de vet hva de snakker om ut fra egen erfaring. Men dette gjør dem også forutinntatte. Ved å relatere empirien til ulike typer teori og annen empiri har jeg imidlertid fått kritisk distanse til materialet. På denne måten har empirien også fått et epistemologisk løft. Undersøkelsen representerer dermed et bidrag til teoridanning om uteskole (jfr. Alvesson og Sköldbberg 1994:90f, Fangen 2004:190).

Problemfaktorene er nedtonet i undersøkelsen. De er det sannsynligvis mange av og de må avdekkes gjennom videre forskning, hvor det særlig er *elevperspektivet* som må bringes inn med full tyngde med sikte på å kartlegge hvordan elevene opplever uteskole og hvilket utbytte de har av uteskole. I tillegg må det settes søkelys på skolens rolle og plass i samfunnet i et mer overordnet utdanningspolitisk perspektiv og en må se på skolen i et organisasjonsmessig perspektiv, alt sammen for å kartlegge de rammebetingelser uteskole skal fungere innenfor. Problemfaktorene er derfor mange og motkreftene sannsynligvis sterke, fordi uteskole røkter ved så mange tradisjoner og så mange forstillinger om skolens rolle og plass i samfunnet. Det understreker samtidig feltets utdanningsteoretiske betydning.

Jeg håper at jeg med denne undersøkelsen har bidratt til å åpne et felt som i liten grad har vært gjenstand for forskning og teoridanning, og at jeg har gjort det på en slik måte at det både gir næring til videre forskning og at det kan stimulere lærere og skolemiljøer som er interessert i uteskole til å ta flere skritt langs denne veien. Jeg avslutter med å gjøre Deweys (1958) ord til mine egne: "If what is written in these pages has no other result than creating and promoting a respect for concrete human experience and its potentialities, I shall be content." (Dewey 1958:39)

LITTERATUR

- Abelsen, K. (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet : visjoner og virkelighet*. Oslo: Hovedfagsoppgave - Norges idrettshøgskole, 2002.
- Almendingen, S. B. M. F., Klepaker, T., & Tveita, J. (2003). *Tenke det, ønske det, ville det med, men gjøre det? : en evaluering av natur- og miljøfag etter Reform 97 - elektronisk ressurs*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Ø. (1999). Forord. I: Ø. Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia*. (s. 9-14.). Oslo: Syppress forl.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn* (Ny utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bahr, R. (2001). Er det typisk norsk å være dorsk? *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 22, 121.
- Befring, E. (1997). *Oppvekst og læring : eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Oslo: Samlaget.
- Bisgaard, N. J. (1998). Pædagogiske teorier og dannelsesbegrepet. I: N. J. Bisgaard (red.), *Pædagogiske teorier* (3 utg., s. 8-14). [Værløse]: Billesø & Baltzer.
- Bjelland, M., & Klepp, K.-I. (2000.). *Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen. En undersøkelse om endringer og tiltak i skolemåltidsordningen foretatt siden skoleåret 1996/1997 og tilrettelegging for fysisk aktivitet blant landets grunnskoler.:* Institutt for ernæringsforskning. Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo Aschehoug.
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D., & Nicolaysen, B. K. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), s.23-43.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), s.287-307.

- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? : Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I: K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, G. (1998). *Outdoors with young people : a leader's guide to outdoor activities, the environment and sustainability*. Lyme Regis: Russell House.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik : boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Dale, E. L. (1996). John Dewey og reformpedagogikk. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 231-257). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Daley, D. (1988). Language development through physical education. *British Journal of Physical Education*.(May), 132-133.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (2nd utg.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education - an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo København: Dreyer : Christian Ejlers' forlag.
- Dewey, J. (1989). *Essays and How We Think, Revised Edition*. (Paperbound utg. Vol. 8). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996a). Barnet og læreplanen. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996c). Planmessig ordning av lærestoffet. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 67-79). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996d). Utdannelse som konservativ og progressiv. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Dewey, J., & Boydston, J. A. (1987). *Art as Experience* (Vol. 10: 1934). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis : a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2005). "If only": Outdoor and adventurous activities and generalised academic development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), s.9-20.
- Dreyfus, H. L., Athanasiou, T., & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback utg.). New York: Free Press.
- Dunn, R., Guldahl, T., Griggs, S., & Holmberg, J. B. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid - nåtid - framtid : fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. [Oslo]: TANO.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I: T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En Likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ericsson, G. (1999). *Why do some teachers in Sweden use outdoor education? : The University of Greenwich. School of Education*.
- Ericsson, I., & Malmö högskola . Lärarutbildningen. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer : en interventionsstudie i skolår 1-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eriksen, T. B. (1994). *Undringens labyrinter (s. 404-411)*. Oslo: Universitetsforl.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet : ungdom og kriser, s. 91-128* (2. utg.). København: Reitzel.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography : step by step* (2nd utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape as playscape : learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme : dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Gadamer, H.-G., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi - utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Garborg, L. (2003). *Uteskole og klassemiljø : en studie av erfaringer med uteskole i 7. klasse på Lutvann skole*. Oslo: Hovedfagsoppgave - Norges idrettshøgskole, 2003.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*. Lond.: Paladin.
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures selected essays*. New York: Basic Books.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.] utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjone, G. (2005). Danningsaspekter ved matematikkfaget - og hvordan de har hatt betydning for matematikkundervisningen i norsk skole. I: L. Aase, K. Børhaug & A.-B. Fenner (red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 31-46). Bergen: Fagbokforl.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glassmann, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? : norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold - en studiebok i didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid : om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. [Stockholm]: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi : tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hagtvet, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-223). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hanson, N. R. (1958). Observation. I: N. R. Hanson (red.), *Patterns of discovery : an inquiry into the conceptual foundations of science* (s. 4-30). Cambridge: University Press.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 133-178). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Samlaget.
- Henderson, K. A. (1991). *Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research*. State College, Penn.: Venture Publishing.
- Herholdt, L. (2005). Danskundervisning omkring katederet og under trærnes kroner. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 107-121). København: Museum Tusulanæums forlag.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk : prosessorientert skrivning i teori og praksis*. [Oslo]: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Hohr, H. (2004). Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97. I: G. Imsen (red.), *Det ustyrlike klasserommet* (s. 97-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann, S., & Gundem, B. B. (1998). Conclusion. Didaktik Meets Curriculum: Towards a New Agenda. . I: S. Hopmann & B. B. Gundem (red.), *Didaktik and/or curriculum : an international dialogue* (s. 331-354). New York: P. Lang.
- Hopmann, S., & Gundem, B. B. (1998). *Didaktik and/or curriculum : an international dialogue*. New York: P. Lang.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger : en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen.
- Høgmo, A., Tiller, T., & Solstad, K. J. (1981). *Skolen og den lokale utfordring : en sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø.: Universitetet i Tromsø.
- Høines, M. J. (1998). *Begynneropplæringen : fagdidaktikk for barnetrinnets matematikundervisning* (2. utg. utg.). Landås: Caspar forl.
- Illeris, K. (1998). Erfaringspædagogik og projektarbejde. I: N. J. Bisgaard (red.), *Pædagogiske teorier* (3. utg., s. 148-166). [Værløse]: Billesø & Baltzer.
- Illeris, K. (1999). Erfaringspædagogik og "experiential learning". Om erfaringspædagogikens grundlag og betingelser i dag. *Nordisk Pedagogik*, 19, Nr. 1, 1-19.

- Imsen, G. (1999). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (2. utg. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2004a). Hva driver de med i timen? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: G. Imsen (red.), *Det Ustyrlige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97* (s. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004b). Introduksjon: den usynlige veven. I: *Det Ustyrlige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97* (s. 9-18): Hovedfagsoppgave i idrett - Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, i samarbeid med Norges idrettshøgskole, 1999.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997a). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: M. Uljens (red.), *Didaktik : teori, refleksjon och praktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997b). Sambandet mellan didaktisk teorikunnskap och handlingskompetens. I: M. Uljens (red.), *Didaktik : teori, refleksjon och praktik* (s. 35-46). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997c). Didaktikens centrala frågor. I: M. Uljens (red.), *Didaktik : teori, refleksjon och praktik* (s. 47-74). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, A. B., Lager, P., & Kristoffersen, L. (2005). Naturklassen - forandring og forankring. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 210-231). København: Museum Tusulanums forlag.
- Jensen, E., Larsen, C. A., & Høeg Larsen, C. A. (2002). *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A.Høeg Larsen*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven. I: S. Kvale & K. Nielsen (red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Jordet, A. N. (1999). *"Det tredje klasserom" : noen eksempler på uteskole fra Elverum*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A. N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen : en case-studie om uteskolens didaktikk : delrapport 1. Maskinlesbar fil*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Jordet, A. N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen : en case-studie om uteskolens didaktikk Delrapport 2 En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jørgensen, P. B. (1999). *"At stikke hovedet ind i naturen" : et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform*. Bø: [P.B. Jørgensen].
- KD. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
- Keighley, P. W. (1998). *Learning through first hand experience out of doors. The contribution which outdoor education can make to children's learning, as part of the National Curriculum*. Simonside Hills: Northumberland: Sheffield Hallam University Print Department.
- Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie frå Dilthey til Habermas. I: A. Kittang & A. Aarseth (red.), *Hermeneutikk og litteratur*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene : problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (1994). *Didaktisk analyse som kjernen i undervisningsforberedelsen*. (Kompendium.). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik : nye studier*. Århus: Klim.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003a). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2003b). Forskningstilnærming og datainnhentingstrategier. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 21-36). Oslo.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? : tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kruse, S. (2005). Ën udeundervisningens didaktik. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen : et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003* (s. 63-90). København: Museum Tusulanums forlag.

- Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder : i psykologi og beslægtede fag* (5. udg. utg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.*
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146-163). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K., & Sosial kompetanseutvikling i barnehagen. (1997). *Du og jeg og vi to! Teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Larsen, C. A. (2002). Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I: E. Jensen, C. A. Larsen & C. A. Høeg Larsen (red.), *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A.Høeg Larsen* (s. 18-38). København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring. I: *Situeret læring - og andre tekster* (s. 31-103). København: Reizel.
- Limstrand, T. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen : realiteter og utfordringer*. Oslo: Hovedfagsoppgave - Norges idrettshøgskole, 2001.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lunde, G. A. (2000). *Uteskole - fra ide til praksis : en kvalitativ fremstilling av uteskole på fire grunnskoler : uteskolens forankring i læreplanverket, uteskole i praksis, uteskole som innovasjonsarbeid*. Oslo: Hovedfagsoppgave - Norges idrettshøgskole, 2000.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. [Oslo]: Cappelen.
- Løvlie, L., Slagstad, R., & Korsgaard, O. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi : forskning i det pedagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Mjaavatn, P. E. (2006). Barn og unge : hverdagsaktivitet - ikke lenger en selvfølge. *Kroppsoving*, 56(2), 8-13.

- Mjaavatn, P. E., & Gundersen, K. A. (2005). *Barn - bevegelse - oppvekst : betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles forl.
- Mjaavatn, P. E., Skisland, J. O., & Sosial- og helsedirektoratet. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Mygind, E. (2005a). Baggrund for undersøkelsen af naturklassen på Rødkilde skole. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 14-24). København: Museum Tusulanearms forlag.
- Mygind, E. (2005b). Elevers fysiske aktivitet i ude- og indeundervisning. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 91-106). København: Museum Tusulanearms forlag.
- Mygind, E. (2005c). Forord. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 11-13). København: Museum Tusulanearms forlag.
- Mygind, E., Dietrich, K., & Stelter, R. (2005). En billedanalyse av læringsmiljøet i to undervisningskontekster. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 271-295): Museum Tusulanearms forlag.
- Mygind, E., & Herholdt, L. (2005). Sammenfatning av naturklasseprosjektet. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 36-62). København: Museum Tusulanearms forlag.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg. utg.). [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nabe-Nielsen, B. (2001). Dannelseseori og didaktik : nye studier. I: W. Klafki (red.), *Pædagogik til tiden ; 14* (s. 9-20). Århus: Klim.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler : kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. [København]: Akademisk.

- Ottosen, A. L. (2006). *"Det beste fra barnehagen og det beste fra skolen" : om innholdet i det pedagogiske tilbudet i 1. klasse etter R97*. [Oslo]: Det utdanningsvitenskapelige fakultet Unipub.
- Popper, K. R. (2004). The logic of scientific discovery. I: P. forskningsinstitutt (red.), *Vitenskapsteori. Kompendium for kurs i vitenskapsteori ved det utdanningsvitenskapelige fakultet* (Rev. utg., s. 3-21). Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ricœur, P., & Thompson, J. B. (1981). *Hermeneutics and the human sciences : essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rønning, W. (2002). *Likeverdig skole i praksis : presentasjon av ei kartlegging*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Rønning, W. (2003). Skolens gjennomføring av tema- og prosjektarbeid. I: W. Rønning, E. Karlsen & K. J. Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97 : sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Evaluering av Reform 97 (s. 114-155). Bodø: Nordlandsforskning.
- Raaen, F. D. (2002). *Læreplaners fortelling om danning : M87 og L97 i et dannelsings- og maktteoretisk perspektiv*. [Oslo]: Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens dannelsingsoppdrag : ulike syn på danning og dannelsesidealer. I: M. Brekke (red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring : læring, undervisning og danning i lys av ny forskning /* (s. 32-57). Kristiansand Høyskoleforlaget.
- Schou, L. R. (2003). Dannelse og Faglighed. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 320-333). Oslo: Pax.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology : describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (2nd utg.). London: Sage.
- Sjøberg, S. (1998). *Naturfag som allmenndannelse : en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebatikk : fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.] utg.). Oslo: Aschehoug.

- Solstad, A. G. (2003). *Fra læreplan til klasserom : lek, temaorganisering og elevaktive arbeidsmåter i 2. klasse*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Solstad, K. J. (1981a). Kunnskapsteoretisk utgangspunkt. I: A. Høgmo, T. Tiller & K. J. Solstad (red.), *Skolen og den lokale utfordring : en sluttrapport fra Lofotprosjektet* (s. 38-54). Tromsø Universitetet i Tromsø.
- Solstad, K. J. (1981b). Lofotprosjektet tre-fire år etter. I: A. Høgmo, T. Tiller & K. J. Solstad (red.), *Skolen og den lokale utfordring : en sluttrapport fra Lofotprosjektet* (s. 192-210). Tromsø Universitetet i Tromsø.
- Solstad, K. J. (2003). Lokalt lærestoff etter L97 - intensjonar og realitetar. I: W. Rønning, E. Karlsen & K. J. Solstad (red.), *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97 : sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Evaluering av Reform 97 (s. 156-182.). Bodø: Nordlandsforskning.
- Solstad, K. J. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97 : sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Solstad, K. J. (2004a). Generell kunnskap gjennom lokal læring - gir L97 svaret? I: T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En Likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 60-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. (2004b). Einskapsskolen - likeverd og mangfold under same tak? Introduksjon. I: T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 9-28.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stelter, R. (2005). Erfaring og læring i Naturklassen. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 232-256). København: Museum Tusulanums forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap : best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I: T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En Likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Szczepanski, A. (2006). *The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher perspective. An intervention study of teachers in nine-year compulsory school*. Paper presented at the Third International Outdoor Education Research Conference, 4th - 7th July University of Central Lancashire - Cumbria Campus UK
- Sæbø, A. B., & Lyngstad, M. B. (2004). Et dramatisk møte mellom læreplan og praksis. I: G. Imsen (red.), *Det Ustyrlige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97* (s. s.139-156).
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: I. Bråten (red.), *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T., & Norsk lærerlag. (1995). *Det didaktiske møtet : et møte mellom fag og hverdag : grunnlaget for en lærende skole*. [Oslo]: Praxis : I samarbeid med Norsk lærerlag og Bokklubben bedre skole.
- Tiller, T., & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen : det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tønnessen, L. K. B., & Valvik, R. (2002). De første reformelevene gjennom småskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), s.285-300.
- Uljens, M., & Mielityinen, M. (2004). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher : en modern pädagogik för det moderna samhället. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* / (s. 216-231).
- Vestøl, Ø. (2003). *Uteskole : potensial og virkelighet : en undersøkelse av sammenhengen mellom uteskolens potensial som pedagogisk arbeidsform på teoriplanet og uteskoleaktiviteten slik den fremstår på skolearenaen i virkeligheten*. Oslo: Hovedfagsoppgave - Norges idrettshøgskole, 2003.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vaage, S. (2000). Innledning. I: J. Dewey & S. Vaage (red.), *Utdanning og demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg* (s. 9-54.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wackerhausen, S. (2004). Skoleepidemier, praksisforkalkning. *KvaN.*, 24.(November), s. 16-28.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Flekkefjord: SEEK.
- Webb, T. (1997). Transaksjonspædagogik og Dewey. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 19-31.

- Wenger, E. (2003). En sosial teori om læring. Fra "Communities of Practice". I: J. Lave & E. Wenger (red.), *Situeret læring - og andre tekster* (s. 129-155). København: Reizel.
- Westbury, I., Riquarts, K., & Hopmann, S. (2000). *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Wohlin, A., Lundegård, I., & Wickman, P.-O. (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Øzerk, K. Z. (2004). Et sampeagogisk perspektiv på skolefaglig læring. I: T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle* (s. 236-259). Universitetsforlaget.
- Aase, L., Børhaug, K., & Fenner, A.-B. (2005). *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.

VEDLEGG

Vedlegg 1:

Intervjuguide ”Det tredje klasserom”

Drivkrefter

”Hva motiverer deg til å bruke uteskole i undervisningen?”

- Begrunnelser

Motkrefter

”Opplever du noen form for motstand mot å bruke uteskole i undervisningen?”

Indre motstand

- Personlige forhold

Ytre motstand

- Kolleger
- Skoleledelse
- Tradisjoner, skolekultur
- Ressurser
- Elevforutsetninger
- Nærmiljøets karakter

Tiltak

”Hva tror du er årsaken til at ikke flere lærere jobber på denne måten?”

Vedlegg 2:

Intervjuguide Lutvann-studien.

Jeg ønsker å samtale med deg om din opplevelse av og erfaringer med uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte. Fordeler og ulemper.

Bakgrunn:

Kjønn: Alder:.....
Tidligere erfaring med uteskole: Mye Lite Ingenting Ant. år:.....
 Utdannelse:
 Faglig fordypning:

Et elevperspektiv:

- Hvordan oppfatter du **elevens rolle** når de er ute? Fungerer elevene slik i praksis?
- Hvilke virkninger har uteskole på elevene mht. kunnskaper og ferdigheter:**
 - Faglig
 - Språklig
 - Sosialt
 - Motorisk
 - Helsemessig (fysisk og psykisk)
 - Trivsel
 - Mestringsopplevelse
 - Annet?

Et lærerperspektiv:

- Hvilken **kompetanse** synes du lærere må ha for å kunne praktisere uteskole?
- Hva er hovedforskjellen sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning?
- Har uteskolen på Lutvann bidratt til å **utvikle deg** som lærer? Hvordan?
 - Kompetanse?
 - Trivsel som lærer?
 - Forholdet til elevene?
- Har erfaringene med uteskole på Lutvann **endret** ditt syn på **lærerrollen**?
- Hvordan oppfatter du din rolle når du er ute med elever?

Et organisasjonsperspektiv:

- Hvordan synes du opplegget med uteskole **fungerer** på Lutvann skole?
- Hvorfor mener du det fungerer/ikke fungerer (**snublestener/svakheter** i opplegget)?
- Hvordan har innføringen av uteskole bidratt til å prege **skolekulturen** på Lutvann skole?
- Hvordan kan Lutvann skole **videreutvikle** det pedagogiske arbeidet på skolen?
- Hvilke konsekvenser har innføringen av uteskole fått for Lutvann skole som organisasjon:
 - Ressursbruk
 - Lærersamarbeid
 - Timeplan
 - Skolekultur

Vedlegg 3:

Kroppspøving

Sansemotorikk og kroppsbevissthet

Det er stor enighet blant lærerne om at uteskole gir elevene variert sansemotorisk stimulering. Alle lærerne hevder at dette er en sentral og viktig dimensjon i uteskole, og at forholdene ligger godt til rette for det i den varierte naturen rundt Lutvann skole og rundt leirplassene. Elevene gjennomfører en rekke aktiviteter. Mye av dette er naturlige aktiviteter som ikke krever utstyr, mens andre aktiviteter krever spesialutstyr og i noen tilfeller instruksjon. Følgende aktivitetsformer er vanlig i uteskole:

- Elevene går mye på stier og i ulendt terreng, gjennom hele året.
 - De løper under lek eller som ledd i idrettslige aktiviteter.
 - De lager hinderløyper i terrenget, dels ikke-tilrettelagt ut fra mulighetene i naturen og dels med apparater hvor læreren organiserer: Elevene klatrer, balanserer på stokker, går fra stein til stein, krabber, kryper, henger etter armene, hopper, løper etc..
 - De gjennomfører stasjonstrening med vekt på styrke og spenst.
 - De sykler, noen ganger på lange turer.
 - De padler i kano, og drar på overnattingsturer.
 - De klatrer i trær og i fjellskråninger og de rappellerer ned igjen.
 - De går turer på ski og gjennomfører leker på ski som for eksempel sisten, stafetter, skiskyting (med snøballer) etc. De har skileik med hopp, kuler, orgeltramp og slalom.
 - De går på skøyter; de spiller ishockey, bandy, danser, leker (sisten), konkurrerer (stafetter) etc. De går også skøyteturer på islagte vann.
 - De aker; i naturlige bakker eller i Korketrekkeren i Holmenkollen.
 - De driver med orientering med bruk av kart og kompass.
 - De driver med ulike ballaktiviteter.
 - Mye fysisk aktivitet skjer også gjennom lekbaserte tilnærminger, både i fri og styrt lek.
 - De plukker bær og sopp og fisker både sommer og vinter (isfiske) som ledd i friluftsliv.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lek, dans og idrett

Lek

Leken har stor plass i uteskole, særlig på småskoletrinnet, men også på mellomtrinnet synes leken å ha en viktig funksjon. Leken brukes dels som metode i undervisningen for å realisere faglige mål og for å bidra til elevenes personlighetsmessige utvikling. Men lærerne mener leken også har egenverdi, og er dermed et mål i seg selv, som en måte å lære på, som en inngangsport til sosial samhandling med andre barn og som en kulturbærer. Lutvann-lærerne fokuserer på disse dimensjonene ved leken gjennom hele barneskolen. Elevene lærer en rekke utendørs tradisjonsleker som hauk og due, sisten, gjemsel og ball-leker, de leker ringleker, klappe- og sangleker som for eksempel "Tyven-tyven", "Ta den ring", "Slå på ring" og "Bjørnen sover".

Rollespill, drama og lek henger nært sammen. Aktivitetene knyttes ofte til det aktuelle tema de jobber med. Aktivitetene utfordrer elevene til kreativ utfoldelse og til å forholde seg til andre. Mange lærere mener at dette er aktiviteter som bidrar til å skape trygghet og nærhet elevene imellom og trygghet for den enkelte i fellesskapet.

Dans

Dans har en naturlig plass i uteskole gjennom hele skoleløpet, fra 1. til 7. klasse, og knyttes ofte til musikk (jfr. vedlegg 5: Musikk, under punktet **Lek og dans**).

Idrett

Elevene driver med idrettsaktiviteter i uteskole. Lærerne organiserer elevene i friidrett. De løper, kaster ball og hopper lengde og høyde. Dette er aktiviteter som innebærer sammensatte bevegelser som løp-hopp og løp-kast. Konkurranseselementet og måling av prestasjoner kan ha en naturlig plass i slike aktiviteter. I andre aktiviteter kan et konkurranseselement inngå for å øke elevenes motivasjon. Det synes likevel som konkurranseselementet gjennomgående har liten plass i uteskole. Elevene løper orientering i nærmiljøet og i skogen (stjerneorientering, linjeorientering, friorientering og post-orientering), først med merker, så med kart og etter hvert med kart og kompass. Elevene deltar på friidretts-, orienterings- og skidager i uteskole, ofte i nærmiljøet, men også som ledd i større arrangementer i Oslo.

Friluftsliv

Mye uteskole ved Lutvann skole foregår i naturmiljø. Med sin beliggenhet inntil Østmarka mener lærerne forholdene ligger godt til rette for det. Uteskole gir derfor elevene regelmessige naturopplevelser og friluftsliv ansees som en sentral dimensjon i uteskole. Friluftsliv framstår også som en sterk drivkraft blant mange Lutvann-lærere og en viktig forklaring på deres egen interesse for uteskole. Gleden over å være ute i skog og mark er en verdi mange av lærerne ga uttrykk for at de verdsetter høyt i eget liv.

En lærer uttrykte sin kjærlighet til naturen under intervjuet ved å si: 'Jeg elsker skogen!' Han framhevet det vakre i naturen, alle lydene, lukten av felt tømmer og roen og stillheten som sentrale elementer i sin egen naturopplevelse. (Kilde: Intervju av lærer.)

Friluftsliv representerer samtidig en verdi de ønsker å gi videre til elevene som en del av undervisningen. Dette kom tydelig fram hos en av lærerne i "Det tredje klasserom":

En lærer fortalte at friluftsliv er hans store hobby. Han liker å være ute. Han mente at når man som lærer får arbeide på en måte som en selv brenner for, blir man en inspirert og bedre lærer. Han mente det vil smitte over på elevene, og han ga uttrykk for at han trodde det vil gi bedre læring og større trivsel blant elevene. (Kilde: Jordet 1999:74)

Alle elevene i materialet har uteskole en skoledag hver uke. Lærerne legger derfor vekt på å lære elevene å kunne leve ute og å utvikle ferdigheter som hører naturlig hjemme i friluftsliv. På Lutvann skole er det opparbeidet fire leirplasser med blant annet lavvo, gapahuk, sitteplasser, bål plass og vedlager hvor elever og lærere kan søke ly når det er dårlig vær, og som fungerer som en naturlig samlingsplass for felles aktiviteter, måltider, klassesamtaler og hvile. I uteskole inngår fotturer, skiturer, kanoturer, sykkel turer og overnattingsturer og elevene lærer å kle seg og utruste seg riktig for friluftsliv etter værforhold og årstid. De lærer også å bruke kart og (etter hvert) kompass. De lærer å lage mat ute, dels av medbrakte ingredienser og dels av ressurser som bær, sopp og fisk etc. som de høster, tilbereder og spiser. Lærernes mål er å utvikle elevenes ferdigheter slik at de blir i stand til å ta vare på seg selv og andre og til å kunne glede seg over å ferdes i og oppleve naturen. Elevene får mange naturopplevelser som er en viktig dimensjon i friluftsliv; de opplever planter og dyr på nært hold, sosialt fellesskap og samhold i ulike aktiviteter. Dette er, ifølge lærerne, viktige elementer i et enkelt friluftsliv. Dette inntrykket var også sterkt framtrædende i Søbakkens studien hvor uteskole gjennom to år hadde gitt barna del i mange naturopplevelser. Elevtekstene i dette materialet pekte i retning av at naturopplevelsene hadde satt spor i elevene (Jordet 1998:147ff). Friluftslivet framstår dels som et mål i seg selv, samtidig som det er et rent kroppsvøvingfaglig anliggende. Lærerne bruker også friluftsliv som et middel i undervisningen i kombinasjon med andre fag. Lutvann-lærernes filosofi synes å være at når elevene har ervervet seg basisferdigheter i friluftsliv og kjenner seg trygge i naturen, fungerer naturen også som et alternativt og funksjonelt klasserom. Dermed mener lærerne det blir lettere å ha fokus på ulike faglige aktiviteter i det didaktiske arbeidet i uteskole.

Organisering

Fysisk aktivitet i uteskole realiseres på tre måter:

- *Aktivitene går av seg selv:* Uteskole på Lutvann foregår i et variert naturmiljø som innbyr til fysisk aktivitet. Naturmiljøet synes å ”trigge” elevene til fysisk utfoldelse.
- *Fysisk tilrettelegging:* Gjennom enkel fysisk tilrettelegging på leirplassen stimuleres elevene til fysisk aktivitet under lek, i pauser etc.
- *Lærerne leder, gir oppgaver og instruerer:* Lærerne legger opp til ulike aktiviteter hvor elevene må være fysisk aktive. Noen aktiviteter krever instruksjon og demonstrasjon, enten av lærer eller av medelever mens andre oppgaver kan de gjennomføre selv.

Vedlegg 4:

Kunst og håndverk

Opplevelse og observasjon

Lærerne stimulerer elevene til å oppleve, observere og se omgivelsene når de er ute. Fokus i observasjonene kan variere. Det kan dreie seg om å studere de store linjer i naturen eller detaljer i natur- eller bybildet. Elevene kan for eksempel rette oppmerksomheten mot former og figurer, lys og skygge, farger og fargesetting, symbolfarger (trafikklys, skilt etc.), arkitektur og geometri. De fokuserer både på todimensjonal og tredimensjonal form gjennom observasjonene. Eksempel på en slik aktivitet er skissert i en årsplan på følgende korte måte:

De skal tegne samme gjenstand sett fra ulikt ståsted med egenskygge. (Kilde: Årsplan 6. klasse.)

Elevene skal altså studere en gjenstand fra flere synsvinkler og dermed hente inspirasjon til kunstnerisk aktivitet som de kan gjennomføre både ute og inne. Den skisserte aktiviteten gir elevene muligheter til å gjøre en sentral kunstfaglig erfaring: å oppdage hvordan lyset ute påvirker opplevelsen av farge og overflate på en gjenstand avhengig av hvor man som observatør befinner seg i forhold til gjenstanden. Elevene får på denne måten øvelse i å observere verden slik den framstår for eleven for så å uttrykke dette inntrykket kunstnerisk.

Bilde og bildekunst

Tegne, male og forme ute

Barna tegner og maler bilder ute. De lærer å bruke ulike teknikker. De lager skisser eller mer fullstendige tegninger eller malerier. Motivene varierer etter hvor de er, i naturmiljøer eller i byen. Ulike typer utstyr brukes. Aktivitetsmulighetene er mange:

- Elevene tegner fenomener de observerer i naturen, i landskapet eller i byen, og de bruker enten blyant, fargeblyanter eller fargestifter.
- De maler akvarellbilder på tilsvarende vis. Andre ganger tegner og maler de rene fantasitegninger. De jobber med fargelære og blander farger for å finne rett farge.
- De tegner også naturmotiver med kullstifter som de har laget selv av trepinner. De bruker ofte bjørkepinner som er omdannet til kullstifter (forbrenningsprosess uten tilførsel av oksygen i hermetikkboks).
- Noen ganger maler de mens de sitter inne i lavvoen. Et aktuelt motiv da er flammen fra bålet som de sitter rundt i lavvoen.
- Tegning og maling er ofte en individuell aktivitet. Men de kan også jobbe gruppevis med å lage for eksempel landskapsmalerier sammen.
- Barna har hver sin naturbok som de tegner og maler i. Her lager de også skisser hvor de samler visuelle inntrykk.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Noen ganger tar de også med seg inspirasjonen og inntrykkene og tegner og maler inne med grunnlag i skisser de har gjort ute ved hjelp av tegneplate og blyant, kullstifter eller fargekritt. Elevene lager også bilder av naturmaterialer som for eksempel blader, mose, lav, grener etc. som de har samlet inn og som så limes på papir, treplate, papp eller stoff inne.

Trykking

- Elevene jobber med stofftrykk. Da tar de maling på naturgjenstander de har hentet ute og trykker det på papir eller stoff. De dypper for eksempel mose i maling og trykker det mot et ark og lager bilder.
- De lager barktrykk ved å legge papir på barken på et tre og tegner med fargestift på papiret.
- De lager også soppretrykk inne ved å legge sopp med sporene ned over sort ark. Soppen står under glass over natta, og sporene har da falt ned på arket og laget mønster.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Fotografering

- Elevene fotograferer ute, for eksempel naturobjekter, landskaper, mennesker, bygninger, arkitektoniske detaljer osv. (Kilde: Fokusgruppematerialet.)

De øver seg da i å velge motiv og å velge rett utsnitt. Dette er en måte å samle inntrykk på som de tar med inn for videre bearbeiding. Bildene kan legges inn på data og brukes i ulike sammenhenger.

Noen ganger kan elevene få i oppgave å lete etter og finne elementer i nærmiljøet som de har sett på bilder. (Kilde: Fokusgruppematerialet.)

Skulptur og bruksform

Håndverk og kreativ bruk av naturmaterialer

Elevene bruker naturmaterialer de finner ute til å lage ulike produkter. Dels lager de figurer ute, men mye tas også med tilbake til skolen for videre bearbeiding der. Mye knyttes til temaer de jobber med som for eksempel eventyr, historiske tidsepoker, litteratur eller temaer innenfor Kunst og håndverksfaget. En rekke av gjenstandene de lager ute krever at de har medbrakt utstyr som kniv, tau, garn, øyeskrue, sandpapir etc. Særlig er kniv et viktig og mye brukt redskap i uteskole. Av materialer elevene finner i naturen lager de for eksempel:

- spiseredskap, tvare etc.
- seljefløyte
- sopelime
- kurver som de fletter av strå
- smykker og amuletter, vandrerstav, vennskapspinner
- rammer av pinner som brukes rundt bilder de har laget
- figurer, dokker og troll som for eksempel stalløer (samisk sagnhistorisk figur), Knerten-figur og nisser. Da kan de også bruke kongler, småsteiner, pinner, trerøtter, blader osv. som limes sammen
- mosaikkbilder av småstein, frø og skjell som limes på kartong

- kunstverk i naturen av naturelementer (natur- eller landskapskunst). Dette er kunstverk som blir værende utendørs, kanskje som en varig installasjon
 - blomsterkranser og buketter i sommermånedene mai og juni
 - trollvev med utgangspunkt i røtter eller andre emner som de finner ute. De lager renning av tau før de tar fatt på selve vevingen hvor de bruker garn.
 - sverd, pil og bue (som ledd i temaet vikingtid)
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Arbeidene brukes på flere måter. Noen arbeider tar elevene med seg hjem. Andre ganger blir arbeidene brukt for å utsmykke klasserommet eller de lager utstillinger. Noen ganger får de også lage kunstverk som ledd i utsmykking av skolen. Elevene lærer også gamle teknikker som for eksempel:

- karding av ull og spinning av tråd, noen ganger i sammenheng med klipping av sau
 - farging av garn med plantefarger de har laget av blader, mose, lav og sopp
 - veving som for eksempel utevev, indianervev (to pinner i kors) og trollvev av pinner de finner ute, snurrevev fra vikingtiden
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Skulpturer

Elevene lager mange typer skulpturer i naturen. Her er mulighetene mange.

- Om vinteren bygger de skulpturer av snø eller av isbiter som de har frosset ned i melkekartonger. Lærere og elever lærer å bruke anledningene når de byr seg med tanke på temperatur, snømengde og snøtype. Kram snø rundt 0 gr. C gir helt andre muligheter enn kald, tørr pulversnø i -10 gr. C.
 - Om sommeren lager elevene skulpturer av sand på stranda ved Lutvann. De lager også skulpturer ute av ulike typer naturmaterialer som de finner ute.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Dette er eksempler på landskapskunst som de jobber med ute og som blir værende ute. Aktivitetene må tilpasses forutsetningene og betingelsene en til enhver tid finner ute. Mulighetene for å arbeide med skulpturer er imidlertid flere:

- Elevene er på skulptur-jakt hvor de leter etter naturlige skulpturer i naturen sommer og vinter for eksempel på trær.
 - De oppsøker også skulpturer i nærmiljøet og i Oslo sentrum som for eksempel skulpturene i Vigelandsanlegget.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Arkitektur

Elevene ser på, studerer og tegner bygninger når de er ute, både i nærmiljøet og spesielle bygninger i Oslo, som for eksempel Trosterudvillaen, Slottet og Stortinget. Da kan de også måle opp bygningene som ledd i matematikkundervisningen.

Konstruksjoner, bygging og bruk av redskaper

I tillegg til kniv lærer elevene seg å bruke redskaper som sag, øks, tau, hammer og spiker, tvinger, tenger og skrutrekker som ledd i bygging og konstruksjonsarbeid ute. Elevene har vært med på å bygge opp leirplassene med lavvoer, gapahuker, ildsteder, sitteplasser og de andre innretningene som er der.

- Elevene feller trær (rajer) med sag, måler og kapper i riktig lengde, barker og bærer trærne til leirplassen hvor byggingen foregår. De bærer også steiner og lager grunnmur av stein som lavvoen så bygges på. Tau inngår i mange konstruksjoner, bl.a. i lavvo og gapahuk og barna lærer surringer og ulike knuter.
- Elevene bygger også hytter med ulike bygge- og bæreprinsipper, og de bygger bord og sitteplasser av trær de har felt.
- De bygger også ulike typer broer over bekker etc. Da feller de trær, bærer, bruker tau osv. som de gjør når de bygger lavvo og gapahuk.
- Elevene bygger også bålplasser med ulike innretninger for å kunne lage mat. De lærer dermed teknikker for ulike båltyper.
- De lager fuglekasser inne og setter opp disse ute og observerer og studerer så fuglene som bebor fuglekassene.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Det foregår altså mye praktisk arbeid i uteskole hvor elevene lærer gamle bygge- og håndverksteknikker som gjør at de også kan utvikle ferdigheter i bruk av ulike typer verktøy og redskaper. Dette er ferdigheter lærerne mener lett vil gå tapt i et moderne samfunn, og som uteskole på en naturlig måte kan bidra til å holde i hevd.

Kulisser

I naturen finner elevene miljøer som fungerer som naturlige kulisser i dramatiseringer av litterære verker, eventyr etc. og i forbindelse med ulike typer rollelek.

Besøk på gallerier, museer og utstillinger

Elevene besøker museer og gallerier i Oslo og studerer kunst. Der møter og samtaler de med kunstnere og de blir kjent med deres uttrykksformer. De arbeider også med ulike kunstretninger ved å besøke gallerier, museer og kunstutstillinger:

Elevene besøker Munch-museet, Museet for Samtidskunst, Barnekunstmuseet og Vigelandsanlegget som ledd i temaarbeider som for eksempel ekspresjonisme og Edvard Munch etc.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Vedlegg 5:

Musikk

Sang, musikk og dans

Synge

Sangen synes å ha en naturlig plass i uteskole. I samlingsstundene på leirplassen ser det ut til at sang er en viktig uttrykks- og samværsform. I en 2.klasse-lærers loggnotater er sangen omtalt flere steder gjennom skoleåret:

Vi lagde bål i lavvoen og hadde samling med høytlesning og sang og oppsummering av observasjonene [...] Vi underholdt alle i de 15 minuttene vi ventet på åpningen. Da sang vi slik at mange av de store sto rundt og sang med. Det var skikkelig gøy [...] Fin samling i lavvoen, sangen er samlende, alle er motivert til å leke Ronja og Birk [...] en flott uteskoledag med alt: naturen med snø i forskjellige temperaturer, spor, fellesskap med sang og langt måltid ved bålet, masse lek i bygningen [...] Vi øvde på framføringen til onsdagens minnestund, og det gikk fint. Veldig flott å sitte tett og samlet når vi synger – blir flott lyd [...] Samling med påskesanger [...] Vi sang om vårblostmene [...] Eventyr og sanger om tid og rim [...] og øvde oss på Pippi-sangen [...] Fin stemning – vi sang ”Da klokka klang”, ”Reven rasker over isen” ”Er det ikke rart” og høytlesning av eventyr [...] Vi hadde en fin samling, sang Trollsangen – Trollmor, Olle Bolle, Hokus Pokus – og andre sanger. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Vi ser at sangen har flere funksjoner. Sangen integreres naturlig i mange sammenhenger og knyttes til ulike temaer som høytider, årstider og til faglige temaer som for eksempel fugler, blomster, Pippi, Ronja Røverdatter, eventyr osv. Sangen har også åpenbart en samlende funksjon i gruppa og brukes som ledd i samlingsstunder, bl.a. i lavvoen på leirplassen. Lærerne mener det å synge bidrar til å løse opp stemningen og skape en god atmosfære og stemning i elevgruppen. Lærerne mener dette også fremmer elevenes sang- og musikkglede. Elevene synger kjente sanger og de lærer mange nye sanger i uteskole. De lager også sanger selv, både til kjent melodi eller med ny tekst og melodi. Elevene blir også stimulert til å bruke og utforske sin egen stemme i uteskole.

Musisere

Noen ganger tar enkeltelever eller lærere med instrumenter ut, som fløyte, trompet eller gitar og framfører musikkstykker eller som ledd i allsang. I naturen finner elevene emner som de bruker til å lage instrumenter av som de så musiserer med. Eksemplene er mange:

- Elevene lager bl.a. seljefløyte som de bruker ute og som de tar med seg inn og bruker inne.
- De lager forskjellige typer rytmeinstrumenter; de bruker for eksempel småstein eller furukongler som de legger i esker og bokser og rister, de bruker pinner som de spikker barken av og pusser med sandpapir og som de så slår mot hverandre.
- De utforsker lyder ved å slå på naturobjekter etc.
- De bruker planter og lager trompeter av løvetann, de blåser med gress mellom fingrene, og lager harpe og trommer.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Instrumentene brukes dels ute i framføringer og dels tas de med tilbake til skolen til musikkundervisningen inne. Aktivitetene gir opplevelser av lyd, musikk og rytme og gir grunnlag for mye musikkfaglig samtale, undring og refleksjon. I disse aktivitetene kan elevene gjøre oppdagelser innenfor musikkens verden, de blir kjent med nye sider av seg selv og hverandre. I disse samtalene skjer det, ifølge lærerne, mye viktig begrepstrening. Nærmiljøet gir også flere muligheter for musikalske framvisninger og opptredener:

- Elevene opptrer på aldershjem og institusjoner.
- Under gudstjenester synger de sanger som de har øvd inn.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Komponere

Barna skaper og komponerer musikalske og rytmiske uttrykk i uteskole.

- Med eventyr som utgangspunkt lager de "lydkulisser" for å forsterke eller uttrykke stemninger. De lager lyder som etterligner vind, storm, regnvær, skumle lyder, glade lyder, skritt av mennesker osv. som ledd i opplesning av eventyr, dramatiseringer etc.
- De lærer også å bruke kroppen til å lage lyder og rytmer og for å etterlikne ulike lyder. De bruker stemmen, de plystrer, bruker hendene, armhulen etc.
- De eksperimenterer også med lyd ved å skape ekko som også knyttes til fysikk-undervisning.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Dette er skapende og kreative aktiviteter både for den enkelte og for gruppa som helhet. På denne måten samler elevene inntrykk og råmateriale i naturen for musikalsk bearbeiding inne.

Lek og dans

Sangleker, danseleker, ringdanser, klappeleker samt ellinger, rim og regler er også musikalske og rytmiske uttrykk som elevene gjennomfører i uteskole:

- Elevene lærer et stort repertoar av sangleker hvor de bruker kropp og følelser som uttrykksmidler i sang og dans, som for eksempel "Slå på ring ...", "Bro, bro brille...", "Tyven, tyven ...", "Hei, jeg heter Joe...." osv.
- Elevene utfolder seg gjennom danseleker, ringdanser og klappeleker som for eksempel "Min far han er barber....", julesanger som "Så går vi rundt om en enebærbusk" og "Jeg gikk meg over sjø og land".
- Ellinger, regler og rim er uttrykksformer med klare rytmiske elementer som brukes i uteskole.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Danseleker brukes også spontant når muligheten er der, som for eksempel når de i regnvær danser indiansk regndans, når de danser på skøyter, ski osv. Dette er også en bevegelsesform lærerne bruker for å stimulere elevene til å holde seg i bevegelse for å bli varme når noen fryser når de er ute. En lærer skriver følgende i sitt loggnotat, etter en sur vinterdag med regn og mange våte, kalde barn:

... mange fikk aha-opplevelser på hvordan man holder seg varm og varmer seg opp. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Det framgår ikke eksplisitt hva elevene her gjør, men læreren gir oss likevel et innblikk i erfaringsbasert læring hvor elevene gjennom egenaktivitet har høstet erfaringer med hvordan en kan bli varm når man fryser. Det ser ut til at bl.a. sang- og danseleker er effektive og gode tilnærminger for barn som fryser og som trenger hjelp til å komme i bevegelse for å bli varme.

Drama og rollespill

Gjennom drama og rollespill får elevene muligheter til å uttrykke og utfolde seg med sang, musikk og dans. Dette gjøres enten i tverrfaglige opplegg knyttet til temaarbeider eller som ledd i rene musikkfaglige aktiviteter. Lek og drama framstår som sentrale didaktiske tilnærminger i musikk-undervisningen i uteskole.

Lytte

Oppøving av auditive ferdigheter

Elevene øver seg i å tolke og skille ulike lyder fra hverandre gjennom aktiviteter hvor de lytter etter lyder eller fravær av lyd i omgivelsene:

- Elevene lytter etter og prøver å identifisere naturlyder (dyrelyder, fuglesang, suset i trærne av vind, rennende vann, lyder i isen, lyder i egen kropp osv.) og menneskeskapte lyder (biler, motorsykler, tog, fly, fabrikker etc.).
 - De lytter etter og søker å identifisere om lydene er nære eller fjerne.
 - De lytter også på stillheten i naturen.
 - De bruker opplevelser ute i naturen som inspirasjon for musikkaktiviteter inne.
 - Med båndspiller tar de opp lyder i naturen av vind, rennende vann, fuglesang, lyder i naturen til ulike årstider osv.
 - Elevene lærer om akustikk ved å rope mot fjellvegger, synge i tunneler på T-banestasjoner etc.
 - De tar opp vårlyder til bruk i pinsegudstjeneste.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Elever og lærere reflekterer over og samtaler om disse opplevelsene, og over begreper som lyd og musikk. Flere lærere mener dette øver opp elevenes auditive bevissthet og kompetanse.

Konsserter

Elevene får også muligheten til å lytte til musikk ved å oppsøke arrangementer, konserter i nærmiljøet og i Oslo sentrum og ved å lytte til musikk som de spiller på eget musikkanslegg:

- Elevene drar på konserter; til Oslo Konserthus, til musikkteater, Blekkulf-forestilling etc. Rikskonsertene har også jevnlig konserttilbud som av og til benyttes av klassene.
 - Elevene lytter også til musikkverk som er inspirert av naturen som for eksempel "De fire årstider" av Vivaldi, "Morgenstemning" av Grieg, "Humlens flukt" av Rimsky-Korsakov etc. Disse spilles som forberedelse eller som etterarbeid til uteskole som ledd i temaarbeider.
 - Noen ganger har de også hatt med kassettpiller ut og framført musikk.
 - Lærerne forteller historier eller leser høyt fra musikkhistorien ute ved leirplassen.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Også her er samtale og bearbeiding av opplevelsene nært knyttet til aktivitetene.

Vedlegg 6:

Heimkunnskap

Måltidet og matkultur

Måltidet har en sentral og naturlig plass i uteskole. Lærerne legger vekt på måltidets sosiale og kulturelle funksjoner og måltidets positive betydning for klassemiljøet. Etter mye fysisk aktivitet er lærere og elever ofte sultne ved lunsjtider og måltidet oppfattes derfor som en viktig og kjærkommen fristund og fellesskapsstund hvor elever og lærere kan samtale fritt og spise medbrakt mat eller mat som tilberedes rundt bålet på leirplassen. Formidling av matkultur og mattradisjoner og opplevelse av glede og trivsel rundt måltider er viktige verdier å hegne om, ifølge lærerne. Lærerne prøver å øke elevenes bevissthet om dette på flere måter:

- De fokusere på fellesskapet rundt måltidet.
- De arbeider med bordskikk i praksis; de samtaler om å sitte stille, hvordan man spiser og forsyner seg.
- De samtaler om hva de spiser til ulike måltider som frokost, middag, ettermiddagskaffe, kveldsmat, hverdag, helg og til ulike høytider.
- Elever og lærere arrangerer også friluftslunsjer hvor de tilbereder et festmåltid som et fellesskapsprosjekt. Elevene dekker et lunsjbord (langbord) med kald medbrakt mat hvor alle har med ingredienser. Elevene har med pålegg mens skolen står for brødmaten. Her forsøker lærerne å forene matglede og fellesskap ved å gjøre dette til et fest- og høytidsmåltid. De tilbereder både påskelunsj og sommerlunsj på denne måten, ofte to klasser sammen, og inviterer så foreldrene til måltidet.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lærerne påpeker at å forberede og gjøre i stand et måltid er en sentral del av måltidet og en viktig del av hverdagslivet. De snakker om å tilberede maten til et ferdig måltid fra bunnen av, å dekke bordet til måltidet, å rydde opp etterpå og ta hånd om matrestene. Elevene får erfare betydningen av arbeidsfellesskapet når de gjør disse tingene sammen med andre elever og lærere. Lunsjen i uteskole er også en stund der de blant annet samtaler om ulike matskikker og egne preferanser mens elevene lager maten og mens de spiser.

Naturen som spisskammer

Høsting og bearbeiding

I nærmiljøet plukker elevene planter, bær og sopp og fisker fisk som tilberedes, bearbeides på ulike måter og spises.

- Elevene plukker og tilbereder sopp ute og spiser det, eller de tar den med tilbake til skolen for videre bearbeiding.
- Elevene plukker blåbær, tyttebær, bringebær og rips som de dels spiser ute og dels tar med tilbake til skolen for videre bearbeiding til syltetøy, saft og gele.
- Elevene høster planter som brennesle, lav, skvalderkål, vårkål og lager krydder.
- Elevene lager te av bjørkeblader, granskudd, einerskudd og einerbær.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Bålet

Bålet har en sentral plass på leirplassen i uteskole, og elevene blir fortrolige med å gjøre opp bål for å lage varm mat, enten over åpen ild eller i glør. Bålet er også viktig for å holde varmen når det er kaldt ute:

- Elevene lærer om regler for tenning av bål i utmarka.
- De bygger opp ildsted, konstruerer og tenner ulike typer bål.
- De arbeider med hvordan de kan utnytte varmen fra bålet, enten ved å bruke flammen fra bålet direkte eller ved å utnytte glørne fra et utbrent bål.
- De lærer om hva slags trevirke de bør bruke til bål og ulike treslags brennverdi.
- De lærer om brannfare, om å passe seg for bålet, og betydningen av å slukke bålet etter bruk. De lærer også å oppbevare ved slik at den holder seg tørr.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Mat over åpen ild eller i glør

Elevene lager ulike matretter over åpen ild eller i glør. Rettene knyttes ofte til det aktuelle temaet de jobber med. Eksempelene er mange:

- Steke brødsriver, ostesmørbrød, fisk, epler og bananer innpakket i folie som legges i glørne.
- Steke pinnebrød og pølser, finnbiff med fløtesaus og einerbær og steinalderbrød.
- Steke fisk og kjøtt i kokegrop.
- Lage og koke grønnsakssuppe, ertesuppe og kjøttssuppe.
- Steke vafler, pannekaker og lapper.
- Koke vann til kakao, te og supper.
- Koke nevgrot, maisgrøt (afrikansk dessert), kinesisk ris med olje og egg som ligger i mose.
- Lage Bidos og Tortillas.
- Koke grøt og gløgg til jul.
- Lage fløtegratinerte poteter.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Oppvarming av steiner

Steiner som er oppvarmet av bål kan brukes på flere måter i forbindelse med matlaging:

- Elevene steker brød ved å legge brøddeig på oppvarmet stein.
- De lærer å bygge pizzaovn (7-steinsovn) som de så steker pizza, brød og boller i.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Kokegrop

Kokegropa bygger på et enkelt og gammelt prinsipp som de bruker i uteskole. Prinsippet ble beskrevet på følgende måte:

Elevene brenner et bål i en ca. ½ m dyp grop de har gravd i bakken og lagt steiner i bunnen av. Steinene blir etter hvert kraftig oppvarmet. Når bålet er nedbrent fjerner de asken. I gropa legger de mat som pakkes inn i sølvpapir eller never. En plate kan legges på den innpakkede maten for å skjermene den mot torva/jorda som så legges over. Gropa fungerer nå som en stekeovn. I denne kokegropa langsteker de mange forskjellige retter som for eksempel fisk, kjøtt, kylling og poteter i ca. 1-2 timer, avhengig av mengden. (Kilde: Feltnotater.)

Stormkjøkken

Elevene lærer seg å betjene stormkjøkken ved å tilberede ulike retter med dette utstyret. Forsiktighetsregler i omgang med rødsprit er en viktig del av det å bruke stormkjøkken.

Redskaper

Barna lager egne redskaper som de noen ganger bruker under måltidet, som trekniver, tvarer til å røre i maten med og skjeer til å spise med.

Temaarbeider

Mat, matkultur og mattradisjoner knyttes ofte til ulike temaarbeider som for eksempel ulike land, kulturer, religioner, høytider og tidsepoker, som for eksempel:

- Mexico: Tortillas med fyll.
- De samtaler om ulike mattradisjoner i ulike kulturer, som for eksempel hos jøder, muslimer og samer.
- De snakker om de to-språklige elevenes mattradisjoner, men har i liten grad valgt å tilberede retter som stammer fra de to-språklige elevenes kultur.
- Steinalder, vikingtid, middelalder: De lager kokegrop og tilbereder laks, kylling, kjøtt, poteter og brød.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Matbehandling

Elevene lærer å behandle, konservere og oppbevare mat på ulike måter, som for eksempel bær, frukt, grønnsaker, sopp, fisk, kjøtt og urter. Noen råvarer høster de selv, mens andre kjøpes inn. De fokuserer på hvordan man oppbevarte maten før i tiden i forhold til nå i vår tid.

Innkjøp av mat

Elevene går til lokale matbutikker og de reiser med T-bane til torg og grønnsakbutikker i Oslo sentrum (Grønland) til det lærerne omtaler som innvandrerbutikker hvor de handler mat, frukt og grønnsaker. Ingrediensene tar de enten med ut i skogen for å lage mat der eller for å bruke det i heimkunnskapstimen inne på skolen.

- Ute lager de grønnsaksuppe og ertesuppe av den innkjøpte maten.
- De lager mat fra forskjellige kulturer som gresk, mexikansk og kinesisk mat.
- De steker grillspyd, lapper, lomper og pannekaker av råvarer de har kjøpt, og de råsteker grønnsaker, epler og egg.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Elevene har satt opp eget budsjett som de skal holde seg innenfor når de handler matvarene. Elevene opererer da ofte i grupper som samarbeider om oppgavene.

Sunt kosthold

Lærerne underviser om ernæring, kosthold og sunn mat mens de spiser ute. De snakker om sammenhengen mellom matinntak, energi og forbrenning, og om viktigheten av regelmessige

måltider. Lærerne mener dette er viktige tema i møte med mange elever som er opptatt av å slanke seg. Lærerne underviser om kosthold knyttet til ulike sykdommer som for eksempel diabetes. Betydningen av fysisk aktivitet for å forebygge sykdom er også et tema de berører.

Skolehagen

Det er etablert skolehage på Lutvann skole, på skolens område. Her dyrker elevene ulike typer grønnsaker, poteter og epler som de høster inn om høsten.

Førstehjelp

Elever og lærere arbeider også med førstehjelp ute og elevene lærer gjenoppliving (munn-til-munn-metode, hjertekompresjon og stabilt sideleie). Elevene lærer også ulike teknikker for å lage båre. De gjennomfører dette som en form for kurs.

Forbruk og ansvar

For å bevisstgjøre elevene som forbrukere og til å ta ansvar for verdier og miljø legges det opp til aktiviteter hvor de reparerer og vedlikeholder både personlige eiendeler og fellesutstyr:

- Elevene vasker, vedlikeholder og reparerer syklene sine (oljer kjede og sjekker muttere) som ledd i bevisstgjøring om bruk av sykkel i hverdagen.
- De pusser sko.
- De bidrar i vedlikehold og reparasjon av utstyret de bruker i uteskole.
- De setter opp budsjett som ledd i planlegging av innkjøp.
- De rydder søppel og samtaler om hva de finner av søppel i nærmiljøet.
- De lager kompost av matrester og kildesorterer papir, melkekartonger og plast som samles inn og returneres for gjenvinning.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Påkledning

Lærerne understreker at de arbeider med å lære elevene å kle seg riktig etter vær- og temperaturforholdene; om betydningen av å ha med ekstra klær i sekken som for eksempel ullgenser, votter og skjerf, om å ha luftlag som isolerer, varme fottøy, klær som holder fuktighet ute og hva man må gjøre for å slippe fuktighet ut. De snakker om turklær, moter og forbruk og hva slags klær som fungerer under ulike forhold. Men de bruker også mer praktiske og konkrete didaktiske tilnærminger til dette temaet, som følgende eksempel fra en årsplan illustrerer:

Siden det var minus 12 grader valgte vi å ta en læringsøkt inne før vi la i vei ut på isen. Med utgangspunkt i de 12 minusgradene snakket vi om hva som påvirker temperaturen (vind og fuktighet). Deretter gikk vi igjennom det en hadde/manglet i uteskolesekken, og fikk en skikkelig repetisjon av dette. Dessuten "avkledd" vi et par personer for å si noe om påkledning. To i klassen hadde ull innerst. De aller fleste hadde bomullsklær! For øvrig hadde vi en utrolig flott dag på Lutvann som lå badet i sol. (Kilde: Årsplan 5. klasse.)

Vedlegg 7:

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)

Oppøving av moralsk bevissthet: Jeg og de andre

Lærerne hevder at forholdene ligger godt til rette i uteskole for å arbeide med oppøving av elevenes moralske bevissthet fordi det ofte oppstår situasjoner som utfordrer relasjonen mellom enkeltindividet og fellesskapet. Gjennom mange aktiviteter i uteskole konfronteres elevene med grunnleggende etiske problemstillinger omkring respekt og toleranse for andre og for naturen hvor de utfordres til å respektere, tolerere og ta vare på andre. Lærerne mener uteskole har en viktig funksjon i arbeidet med å opprettholde og utvikle et godt klassemiljø med vennskap og fellesskap i klassen. Lærerne understreker ønsket om å utvikle elevenes praktiske ferdigheter i dialog ved å legge til rette for muntlig samtale elevene imellom og mellom lærere og elever. På denne måten får elevene øvelse i å lytte til og å forstå andre og til å kunne presentere sitt eget syn. Dette skjer på flere måter:

- Elever og lærere samtaler om ulike tema som for eksempel det å være sammen med hverandre og om å stenge andre ute, om rett og galt, mobbing og plaging, verdier og valg, stjeling og nasking. Drama kan også være en didaktisk innfallsvinkel i arbeidet med disse temaene.
- Lærerne gir elevene praktiske oppgaver, ofte som ledd i andre fag, som krever samarbeid og hvor de må diskutere seg fram til enighet for å finne gode løsninger. Elevene arbeider også med dette gjennom lekegrupper som de etablerer på tvers av klasser og trinn. Da blir de utfordret til å være sammen med barn de vanligvis ikke er sammen med.
- Måltidsfellesskapet ute er en viktig arena som gir muligheter for å fokusere på fellesskapet i praktisk handling og i samtale.
- Gjennom lek, plikter og oppgaver utfordres elevenes tanker om og holdninger til andre.
- Lærerne legger vekt på samtaler som ledd i bearbeiding og refleksjon i konkrete situasjoner og i samlingsstunder. Elever og lærer samtaler om det å være likeverdig som menneske, om forskjeller mellom ulike mennesker, mellom mennesker med ulik etnisitet, religioner og meninger, mellom gutt og jente, om rasisme osv.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Lærerne mener den frie, spontane og uformelle samtale har gode kår ute og er en viktig didaktisk tilnærming for å utvikle elevenes bevissthet på dette området. Samtalene skjer dels i grupper og dels i samlet klasse.

Under feltarbeidet fortalte en lærer at de ønsker at ”den gyldne regel” som sier ”gjør mot andre det du vil at de skal gjøre mot deg”, det universelle gjensidighetsprinsippet, skal være en grunnverdi som skal prege samværet mellom elever og lærere på skolen. (Kilde: Feltnotater.)

Dette prinsippet brukes ofte som et konkret utgangspunkt for samtaler i uteskole.

Konfliktløsning

Elevene utfordres til å takle og håndtere konflikter i uteskole. Mange lærere hevder likevel at det er færre konflikter mellom elevene når de er ute, og at dette også smitter over på

klassemiljøet i sin alminnelighet. Samtidig er de klar over at de som lærere ikke nødvendigvis får tak i alt som foregår mellom elevene. Konfliktdimensjonen omtales flere steder i lærernes loggnotater:

Rollespill: gjøre barna bevisst på hvordan konflikter løses [...] Vi forsøkte å bearbeide noen av konfliktenes i lavvoen ved mat. Hva skjedde? Hva kunne vært gjort annerledes? En slags oppsummering [...] Barna skal bli bevisste på hvordan de kan takle/løse konflikter uten vold. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Lærerne arbeider med konfliktløsning på flere måter. Et hovedprinsipp synes å være at de prøver å ta utgangspunkt i konkrete situasjoner som oppstår og at de samtaler med elevene med utgangspunkt i hva som har skjedd. Da får barna anledning til å forklare seg og samtale om det som skjedde. På den måten aktualiseres spørsmålene om respekt og toleranse ved at de knyttes til konkrete, selvopplevde hendelser og situasjoner. Samtalene kan foregå både i mindre grupper og involvere de som er berørt og de kan foregå i samlet klasse. Et eksempel fra en 3. klasse i Søbakken-studien illustrerer dette:

Opplegget er del av et større innhøstingsprosjekt denne høsten hvor barna høster av naturens ressurser [...] Etter samlingsstunden inne går klassen samlet til Vesletjernet, et naturområde ca 600 meter unna skolen [...] Vel framme blir barna sluppet løs. Barnas oppmerksomhet fanges raskt av utallige småfrosk som hopper omkring i gresset. Bringebærene er med ett glemt og fullstendig betydningsløse. Synet av froskene fører til travel aktivitet - de fleste barna blir opptatt med å fange og utveksle frosk med hverandre. Etter hvert plukker de også litt bær. Konflikter dukker etter hvert opp. En gutt blir frastjålet sine frosker og løper gråtende etter frosketyven. Konflikten blir så sterk at en av de voksne må bidra for å hjelpe dem til å løse konflikten. I den påfølgende samtalen blir saken ordnet opp og barna blir gjenforent. 'Unnskyld at jeg slo deg, André, sier Kristin, mens de leier læreren på vei mot noen bringebærbusker for å ta opp igjen bærplukkingen. Etter hvert reiser noen barn følgende problemstilling. 'Frøken! Skal de som ikke plukker bær få spise av bringebærsyltetøyet? Er det rettferdig?' Spørsmålet sendes videre til de andre barna. 'Hva synes dere?' Noen svarer nei, andre svarer 'ja, de må få smake de også for de har sikkert plukket litt bær'. Hvilket utgangspunkt for refleksjon omkring rettferdighet, solidaritet og ansvar - en time i kristendomsundervisning er i gang - med utgangspunkt i egne erfaringer. (Kilde: Jordet 1998:169f.)

Eksemplet illustrerer flere forhold, men viser særlig hvordan læreren i uteskole kommer tett inn på elevene i autentiske situasjoner som gir et naturlig utgangspunkt for samtale og dialog. Her kan læreren for eksempel oppøve elevenes evne til å håndtere konflikter og til å ta den andres perspektiv. Konflikter og konfliktløsning blir også aktualisert og belyst gjennom rollespill og dramatiseringer og gjennom 'lærer i rolle'. Temaet knyttes også til fortellingsstoff ved at læreren forteller en historie om konflikt i form av for eksempel et kasus som elevene så skal samtale om og foreslå løsninger på.

Møtet med naturen

Elever og lærere samtaler om menneskets forhold til naturen i ulike religioner bl.a. i forbindelse med høytlesing av skapelsesberetninger og -myter fra ulike religioner. De samtaler om vårt ansvar for å ta vare på naturen, og lærerne prøver å oppøve elevenes evner til å undre seg over naturen. Møtet med naturen synes i det hele tatt å gi mye rom for undring og refleksjon omkring filosofiske og eksistensielle spørsmål.

Bibelsk og kirkehistorisk fortellingsstoff

Fortellingsstoff har en sentral plass i uteskole på Lutvann og knyttes ofte til høytlesning på leirplassen. Fortellingsdidaktikken synes å være en viktig tilnæringsmåte i KRL-faget i uteskole både på småskole- og på mellomtrinnet:

- I samlingsstundene får elevene høre bibelske fortellinger, myter, legender og annet fortellingsstoff.
- De synger også sanger og salmer, ofte knyttet til høytider som jul, påske og pinse.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I arbeidet med middelalderen lærer elevene om kirken og kirkens historie:

- De gjennomfører pilegrimsvandringer på en opparbeidet pilegrimsled i nærmiljøet.
- De oppsøker kloster, middelalderbyen i Gamlebyen, Kirkeruiner i Maridalen, munkeordener etc.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

De jobber også med religiøse symboler, som for eksempel vann med fokus på dåpen, renselse, Jesus som livets vann, fortellinger hvor vann inngår osv.

Kristne høytider

Elever og lærere oppsøker den lokale kirke i forbindelse med høytider som jul, påske og pinse, som ledd i sorgarbeid etc. De markerer også de kristne høytidene ved å delta i gudstjenester. Da bidrar de med dekorasjoner, kulisser og ulike typer innslag.

Jul

- Elevene synger advents- og julesanger i lavvoen og lærerne leser julehistorier som del av adventsstund.
 - Elevene har en alternativ julekalender hvor hver elev tar med seg en gave, som de drar til Frelsesarmeens julegryte ved Universitetet i Oslo og leverer.
 - De besøker gamle hjem i bydelen og bidrar med fortellinger, drama, sang og Luciaopptreden.
 - Elevene gjør formingsaktiviteter som å spikke nisser og lage juledekorasjoner.
 - De drar til Oslo sentrum og ser juleforestilling på teater, de ser på julegater og juleutstillinger. De besøker også Katakomben i Bok og Media og ser på kunst og julekrybben.
 - Siste skoledag før jul går elever og lærere tidlig om morgenen i mørket i fakkeltog inn til leirplassen sammen med foreldrene, hvor de serverer gløgg og pepperkaker.
 - De deltar på julegudstjeneste i den lokale kirke.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Påske

- De har påskelunsj i lavvoen med eggmat (eggerøre, kokt egg, eggedosis, pannekaker etc.). Lærerne leser bibelske tekster (lidelseshistorien) og legender som bl.a. ”Rødstrupen”.
- De synger påskesalmer.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Pinse

- De avholder pinsegudstjeneste ved leirplassen eller i Haugerud kirke.
- De spikker pilegrimsstaver, går pilegrimsvandring, de finner steiner og lager varder som ledd i vandringen og synger pinsesalmer på veien.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I årsplanen i 7. klasse er pinsegudstjenesten og forberedelsene omtalt slik av en lærer:

Forberedelse til pinsegudstjeneste på mange plan. Tekster, sanger og ikke minst bygging av klokketårn, alter, kors med mer. Merknader: Kjempeopplegg. Gudstjenesten var på torsdag med prest i fullt ornat, trompetspill og drama! Flott! (Kilde: Årsplan 7. klasse.)

Elever og lærere samtaler om opplevelsen og inntrykkene og elevene får dermed muligheter for å sette ord på sine erfaringer.

Andre religioner og livssyn

Elevene arbeider med andre religioner og livssyn ved å oppsøke deres helligdommer.

- Elevene reiser med buss og T-bane og besøker:
 - moskéen på Grønland
 - hindutempelet på Ammerud
 - buddhisttempelet på Lørenskog
 - synagogen på St. Hanshaugen
 - Historisk museum og får omvisning om de norrøne guder.
- Elevene arbeider også med lærestoff på leirplassen gjennom høytlesing av fortellinger fra Islam, Hinduisme, Buddhisme og Jødedom og gjennom påfølgende samtaler.
- De jobber med gresk mytologi, norrøn mytologi, Æsops fabler og skapelsesmyter på leirplassen, særlig gjennom høytlesning og påfølgende samtaler.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

I loggnotatene etter en utedag skriver en av lærerne:

Dramatisering av hinduistiske gudefortellinger: Rama, Sita og Hanuman. Ledd i 3-ukers tema: Religiøse fortellinger. Først felles dramatisering og deretter i gruppe. (Kilde: Loggnotat fra lærer.)

Etter en tur til buddhisttemplet og møte med en av munkene, skriver læreren i årsplanen:

Kjempeinteressant å møte munken der! (Kilde: Årsplan 7. klasse.)

Her er det altså lagt til rette for kontekstbasert læring. I møte med artefakter og mennesker i en ytre virkelighet framstår lærestoffet for elevene i både konkret og symbolsk forstand og de får muligheter til å suge inn inntrykk gjennom sansene:

- Syn: Elever og lærere får mange synsinntrykk - bygningen, rommene og utsmykningen med alle symbolene.
- Lukt: De får kjenne templets lukter som kan henvise til tradisjoner, ritualer etc.
- Lytte: De får lytte til munkens beretning, både innholdet i det han sier og måten han formidler det på. De får også muligheter til å lytte til religionens mange musikalske uttrykk.
- Berøring: Ved å ta på huset, arkitektoniske detaljer og eventuelt andre elementer får de også taktile impulser.

Dette eksemplet illustrerer det mulighetsrom møtet med de ulike religionene representerer for elevene. Tilnærmingen må samtidig avveies mot behovet for ikke å utøve et trossmessig press på barna og en varhet overfor elever som av ulike grunner vegrer seg for å delta på slike opplegg. På den annen side gir dette en anledning til samtale og refleksjon over ulike religioners vesen og forskjellene dem imellom.

Slike førstehåndserfaringer med religionene som vi her ser eksempler på gir elevene impulser og erfaringer i møte med lærestoffet og representerer en autentisitet det ikke er mulig å skape i klasserommet innenfor rammene av en tekstbasert, abstrakt undervisning. Det sentrale i lærernes tenkning slik det trer fram i materialet er at de ikke setter disse to tilnærmingene til lærestoffet opp mot hverandre (erfaringsbaserte og tekstbaserte), men de oppfatter dem som komplementære tilnærminger som utfyller hverandre.

Formingsaktiviteter

Gjennom formingsaktiviteter forsøker lærerne å la elevene få muligheter til å konkretisere fagstoff fra kristendom og andre religioner.

- Elevene lager skulpturer av Adam og Eva, Babels tårn, Noas Ark etc. i sand, is og snø.
 - De lager landskapskunst med motiver fra kristendom og andre religioner.
 - De tar med seg naturmateriale tilbake til skolen som de bruker til å lage jule- og påskedekorasjoner eller annen formingsaktivitet knyttet til fagstoff fra KRL.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Dramatisering

Dramatisering er en velegnet og mye brukt måte å konkretisere fortellingsstoff på i uteskole.

Elevene dramatiserer:

- bibelsk fortellingsstoff, som for eksempel Adam og Eva, Moses, Jesu fødsel, Den barmhjertige samaritan osv.
- helgenhistorier om St. Sunniva, St. Nicolaus, St. Halvard m.fl.
- fortellinger fra Islam og Hinduismen etc.

(Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Tverrfaglighet

Det er også mange muligheter for å koble KRL med andre fag. I de praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk og musikk og gjennom drama er mulighetene for aktiviteter i uteskole mange. Samfunnsfag og norsk knyttes også til KRL-faget gjennom fokus på samfunnsforhold og litteratur, mens menneskets syn på naturen som en viktig del av all religion gjør at det, ifølge lærerne, også er naturlig å knytte forbindelser til natur- og miljøfaget.

Vedlegg 8:

Engelsk

Muntlig bruk av språket

Det ser ut til at muntlig bruk av engelsk er den engelsk-didaktiske tilnærming som er mest vanlig i uteskole på Lutvann skole. Elever og lærere arbeider med språket gjennom følgende aktiviteter:

- Elever og lærere øver inn og bruker engelske ord (gloser) på objekter og fenomener i naturen eller i bymiljø.
- Før de går ut samtaler de på engelsk om programmet for uteskole den dagen, og de blir enige om at de skal snakke engelsk under deler av utedagen, for eksempel på turen fram og tilbake fra leirplassen i skogen, eller under måltidet. Da anvender elevene den språkferdighet de har og de får øve på ting de har lært.
- De lærer engelske rim og regler som de sier sammen.
- De synger engelske sanger, sangleker og bevegelsessanger sammen.
- De leser høyt fra engelsk bok under samlingsstund rundt bålet på leirplassen.
- De dramatiserer kjente eventyr som for eksempel Rødhette.
- De teller på engelsk.
- De besøker den engelske ambassaden og andre steder i nærmiljøet eller i Oslo hvor de kan møte det engelske språk (kino med engelsktalende film, kirke, kunst, reisebyrå)
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Skriftlig bruk av språket

- Elevene skriver rapport fra utedagen på engelsk i uteskoleboka.
 - De fører værlogg på engelsk.
 - De leter etter engelske ord og uttrykk i ordbøker på biblioteket.
- (Kilde: Fokusgruppematerialet og årsplaner 1.-7.klasse.)

Skriftligheten er altså som i norskfaget knyttet til å skrive med utgangspunkt i egne erfaringer eller observasjoner fra uteskole.

Ikke-realiserede idéer

Aktivitetene i engelsk synes likevel å ha et beskjedent omfang. Dette var også det eneste faget hvor lærerne i fokusgruppearbeidet presiserte at enkelte av de aktiviteter de skrev ned var å betrakte som idéer, og som ikke var realisert i praksis. Som eksempler nevnes følgende:

- Elevene går natursti med engelskspråklige oppgaver.
 - De har konkurranser med engelske oppgaver, for eksempel: "Can you find five stones?"
- (Kilde: Fokusgruppematerialet.)

Dette er aktivitetsforslag som har klare paralleller til aktiviteter de har beskrevet i andre fag hvor aktivitetene kombineres med fysisk aktivitet og sosial samhandling i grupper.

Inntrykket av at engelsk har en lite framtreddende plass i uteskole på Lutvann skole bekreftes av at engelskfaglige aktiviteter heller ikke omtales noe sted verken i lærernes

loggnotater eller i årsplanene gjennom ett skoleår. Heller ikke i Søbakken-studien og ”Det tredje klasserom” er det eksempler på bruk av engelsk i uteskole. I Vikingtid-eksemplet fra kap. 7.3 (Samfunnsfag) er det imidlertid omtalt ett engelsk-faglig opplegg i form av et storyline-innslag (”Besøk fra et engelsk broderfolk”). Hvorfor engelskfaget har en såpass beskjeden rolle i uteskole som det har i det empiriske materialet ble problematisert overfor Lutvann-lærerne:

Jeg tok opp dette spørsmålet med lærerne. De hadde ingen forklaringer på det. ’Det har bare blitt slik.’, sa en av lærerne. (Kilde: Feltnotater.)

Det er vanskelig å peke på grunner til at engelsk har en så beskjeden plass i uteskole i materialet. I lys av det øvrige empiriske materialet er det likevel mye som taler for at engelsk kunne hatt en langt mer framtrædende plass i uteskole, særlig muntlig bruk av språket. Her synes det altså være et stort uutnyttet potensial. Dette forhold gjenspeiler likevel den faktiske didaktiske praksis i materialet.