

Arne N. Jordet

Lutvann-undersøkelsen

En case-studie om
uteskolens didaktikk

Prosjektbeskrivelse - Teorigrunnlag

Høgskolen i Hedmark
Notat nr. 5 - 2002

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I notatserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres for eksempel milepeldokumentasjon av et forsknings- og/eller utviklingsprosjekt, eller annen dokumentasjon på at et arbeid er i gang eller er utført.

Notatet kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Notat nr. 5 - 2002

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-258-4

ISSN: 1501-8555



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Prosjektbeskrivelse - Teorigrunnlag			
Forfatter: Arne N. Jordet			
Nummer: 5	Utgivelsesår: 2002	Sider: 46	ISBN: 82-7671-258-4 ISSN: 1501-8555
Oppdragsgiver:			
Emneord: uteskole, didaktikk			
<p>Sammendrag: Lutvann-undersøkelsen tar sikte på å belyse den didaktiske tenkning og praksis som har utviklet seg i uteskole på Lutvann skole siden denne arbeidsformen ble innført i 1995 som et viktig element i skolens undervisning. En dag i uken gjennom hele skoleåret bruker elever og lærere den fysiske og sosiale virkelighet som læringsmiljø for å supplere og berike den undervisning som foregår inne på skolen.</p> <p>I studien tar vi utgangspunkt i den allmenne didaktikken og vi vil belyse uteskolens <i>hvorfor</i> (begrunnelser og formål), <i>hva</i> (innhold), <i>hvordan</i> (metoder, tilrettelegging og organisering) og <i>hvor</i> (læringsmiljø).</p> <p>Uteskole er en arbeidsform som har fått stor utbredelse i norsk skole de senere år, men vi har lite forskningsbasert kunnskap om uteskole og hvilken praksis som har etablert seg i skolen. Lutvann-undersøkelsen tar sikte på å gi et slikt bidrag. Denne rapporten gir en samlet presentasjon av Lutvann-undersøkelsens bakgrunn, mål, problemstillinger, metode og teorigrunnlag.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Lutvann-survey			
Author: Arne N. Jordet			
Number: 5	Year: 2002	Pages: 46	ISBN: 82-7671-258-4 ISSN: 1501-8555
Financed by:			
Keywords: outdoor education, didactic			
<p>Summary: The main purpose of the Lutvann-survey is to throw some light on the pedagogical theory and practice which has been developed at Lutvann School in outdoor education. Lutvann School, a primary school in Oslo, introduced outdoor education as a working method in 1995 as an important element in the teaching. One day a week throughout the school year the pupils and teachers use the local environment and local society as a teaching resource to complement and enrich the teaching going on indoors - in the classroom.</p> <p>We take the general didactic as a starting point of the survey, and will throw light on the all-important didactical questions of why (reasons and purpose), what (content), how (methodes and organisation) and where (learning environment) concerning outdoor education.</p> <p>Outdoor education is a working method which has been widely spread in the Norwegian primary school the last years, but we have little research based knowledge about outdoor education and what kind of practice that have been established in school. The Lutvann-survey aims to make a contribution to this. This report gives a complete presentation of the background of the survey and its goals, problems for discussion, methods and its theory basis.</p>			

Forord

Lutvann-undersøkelsen er en fireårig case-studie om uteskole. Uteskole er en arbeidsmåte som har inntatt norsk grunnskole med stormskritt de senere år. Studien tar sikte på å gi en helhetlig og kvalitativ beskrivelse av uteskolens didaktikk basert på erfaringene som er høstet ved Lutvann skole siden arbeidsformen ble innført som et fast innslag i undervisningen høsten 1995. Arbeidet startet høsten 2000 og ventes avsluttet høsten 2004.

Arbeidet ledes av Arne N. Jordet som er førstelektor ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning i Elverum. I tillegg er to studenter ved Norges Idrettshøgskole involvert i studien som ledd i eget hovedfagsarbeid.

Arbeidet skjer i nært samarbeid med Lutvann skoles lærere og ledelse. Jeg vil takke staben på Lutvann skole for et positivt, engasjerende og hyggelig samarbeid så langt i prosessen. Det er lagt et godt grunnlag for videre arbeid.

Lutvann skole ble sommeren 2002 valgt ut av Utdannings- og forskningsdepartementet som en av 22 nasjonale *demonstrasjonsskoler* bl.a. for sin satsing på uteskole.

Elverum i desember 2002.

Arne N. Jordet

Innhold

Forord	7
1. Lutvann-undersøkelsens bakgrunn	11
1.1 Uteskole har vokst fram i kjølvannet av L97	11
1.2 Didaktiske perspektiver på uteskole.....	12
2. Lutvann-undersøkelsen.....	14
2.1 Uteskolen på Lutvann skole	14
2.2 Mål og problemstillinger	14
2.3 Vitenskapsteori	15
2.4 Design og metoder.....	16
2.5 Virkninger av uteskole - to pilotstudier.....	18
2.6 Samarbeid	19
3. Teoretiske perspektiver.....	20
3.1 Innledning	20
3.2 Hva er uteskole?	21
3.3 Et historisk bakteppe	22
3.4 Et møte mellom ulike dannelsesidealer.....	23
3.5 Uteskole og erfaringspedagogikk.....	27
3.6 Åpen eller lukket pedagogisk kode?	33
3.7 Uteskole og lærerrolle	35
3.8 Lutvann-undersøkelsen som læreplanforskning	37
3.9 Uteskole og skoleutvikling.....	39
4. Status og videre framdrift.....	41
Litteratur	43

1. Lutvann-undersøkelsens bakgrunn

1.1 Uteskole har vokst fram i kjølvannet av L97

Etter innføringen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) har *uteskole* fått stor utbredelse i norsk skole, først og fremst på småskoletrinnet. Selve begrepet uteskole er ikke brukt i planverket, men over hele landet rapporteres det om skoleklasser som regelmessig bruker lokalsamfunn og nærmiljø som en integrert del av undervisningen og som bruker betegnelsen uteskole om det de gjør. Det er grunn til å anta at uteskole foregår i større eller mindre grad ved de fleste norske barneskoler, mest på småskoletrinnet, mens det avtar på mellomtrinnet. Dette inntrykket bekreftes av Tønnessen og Valvik (2002).

Samtidig er det neppe en bestemt form for praksis som har etablert seg. Lunde (2000) avdekker i sin studie av uteskole ved 4 grunnskoler stor variasjon i praksis, og mener det er lærernes ulike erfaring og bakgrunn som forklarer denne variasjonen. Limstrands (2001) studie av uteskole i Nord-Norge tyder videre på at uteskole i stor grad drives fram av "ildsjelene", mens skolebasert utvikling på dette feltet i stor grad synes å være fraværende.

Vi vet ikke hvorfor uteskole har fått så stor utbredelse i skolen de siste år. Det er ikke et resultat av pålegg "ovenfra", fra sentrale skolemyndigheter. Det er snarere et motsatt bilde som tegner seg: uteskole synes å ha spredd seg som en grasrotbevegelse i skolen, fra lærer til lærer og fra skole til skole – riktignok tilskyndet av klare føringer i L97. Betydningen av å knytte bånd mellom skole og lokalsamfunn - mellom skolens verden og barnas verden - har vært et viktig element i læreplaner de siste tiårene og er en del av den reformpedagogiske arv fra begynnelsen av 1900-tallet. M74 understreket en slik tenkning, men det var først med M87 at 1970-tallets sterke fokus på lokalsamfunn og nærmiljø ble nedfelt i en nasjonal læreplan gjennom begrepet *lokalt læreplanarbeide*. Tenkningen er videreført i L97, og framstår nå som et gjennomgående prinsipp, en tenkning som går som en rød tråd gjennom hele planverket. På ulike måter understrekes betydningen av at skolen i sitt arbeide må stå i nær forbindelse med og utnytte det lokalsamfunn det er en del av:

«Opplæringa må leggje vekt på å styrke kunnskapen om og tilknytninga elevane har til lokalsamfunnet, naturen der, næringar, tradisjonar og levesett.» (L97, s. 58.)

«I opplæringa må lokalsamfunnet nyttast på ein aktiv måte. Elevane må bli fortrulege med den lokale naturen og miljøforholda ...» (L97, s. 61.)

Planverket framhever også *aktivitet og opplevelse* som viktige elementer i skolens opplæring. Det står at elevene skal være *aktive* og *handlende* og at læring skal skje ved å *gjøre, utforske og prøve ut*. For første gang i en norsk læreplan er dessuten *leken* akseptert som en viktig læringsform. Dette leder fram mot en av planens bærende ideer som er at undervisningen skal stimulere utviklingen av *hele mennesket*: ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges ...evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (L97, s. 15).

Med slike føringer i læreplanen er det ikke unaturlig at uteskole har vokst fram i norsk skole. Selv om begrepet uteskole er av relativt ny dato representerer det en tenkning med røtter i reformpedagogisk tenkning. Slektskapet med *lokalorientert pedagogikk* slik vi kjenner det fra for eksempel Lofotprosjektet er åpenbar (Høgmo og Solstad 1977, Tiller 1995). I Sverige brukes begrepet *utomhuspedagogik*. I engelsk-språklig faglitteratur finner vi uttrykket *outdoor education*. Betegnelsene rommer store forskjeller i den pedagogiske praksis. De bygger likevel på en felles grunnidé: det handler om å bygge broer mellom skolens verden og elevenes verden, mellom fag og hverdag, ved å la aktiviteter og opplevelser i den fysiske og sosiale virkelighet, som regel nærmiljøet, inngå som et sentralt element i skolens opplæring.

1.2 Didaktiske perspektiver på uteskole

Vi har få eksempler fra dagens skole som viser hvordan en kan gjennomføre uteskole i praksis. Lite er beskrevet i faglitteraturen. Det foreligger ingen samlet og helhetlig beskrivelse av uteskolens didaktikk. Dette er en åpenbar mangel i en tid hvor nettopp denne tenkningen er i så sterk utvikling i skolen. Det sentrale spørsmålet som bør interessere den didaktiske forskning er: *Hvilken praksis har etablert seg rundt uteskole i grunnskolen?* En ting er *teorier* om uteskole, en annen ting er hva som faktisk skjer i *praksis* i skolen.

Spørsmålet leder oss til den allmenne didaktikken. Didaktikk omtales ofte som ”læren om undervisning” og omhandler alle spørsmål og

problemer som gjelder undervisning i sin alminnelighet (Myhre 2001). Didaktikkbegrepet brukes likevel på ulike måter, fra en *snever* betydning av begrepet der det kun dreier seg om faglig innhold (hva) til en *vid* forståelse som ved siden av innhold (hva) og metode (hvordan) også omfatter undervisningens begrunnelser og skolens samlede oppgaver og funksjon i samfunnet (hvorfor).

Jeg tar utgangspunkt i en vid forståelse av didaktikkbegrepet basert på en læringsteoretisk tradisjon med røtter i tysk didaktisk tenkning (Nielsen 1998). I følge denne tenkning handler didaktikken om følgende hovedspørsmål:

<i>Hvorfor</i>	⇒	<i>Undervisningens begrunnelser og formål</i>
<i>Hva</i>	⇒	<i>Undervisningens innhold</i>
<i>Hvordan</i>	⇒	<i>Undervisningens metoder, tilrettelegging og organisering</i>

Uteskole handler i utgangspunktet om *hvor* undervisningen foregår (læringsmiljø). Det er jo på mange måter der vi starter i uteskole med vårt fokus på stedet og alle de ulike læringsmiljøene vi møter i natur-, kultur- og bylandskapet. Valg av læringsmiljø er likevel et middel som brukes for å nå gitte læringsmål. I denne studien løfter jeg derfor fram dette perspektivet som en egen problemstilling. Jeg kaller det didaktikkens *hvor*-spørsmål og det berører altså spørsmålet om valg av læringsmiljø (sted og kontekst) for undervisningen.

<i>Hvor</i>	⇒	<i>Undervisningens læringsmiljøer</i>
-------------	---	---------------------------------------

Valg av læringsmiljø påvirker også de svar man kan gi på de andre spørsmålene. Spørsmålet om *hvorfor* en gjør det en gjør (begrunnelser og formål), *hva* en arbeider med (innhold) og *hvordan* undervisningen organiseres og tilrettelegges (metoder) er viktige didaktiske anliggender som ikke kan sees uavhengig av læringsmiljø. Ved å flytte undervisning ut i nærmiljøet og ta i bruk nye arenaer for læring utdypes og berikes inneundervisningen, fordi den får referanser til en fysisk og sosial virkelighet som elevene har erfart selv. Gjennom uteskole skaper altså skolen *nye rammer* for barns læring og utvikling. Uteskole berører dermed hele det didaktiske feltet.

Vi har ingen dokumentasjon på hvilket omfang uteskole har fått i skolen, og vi har heller ingen forskningsbasert kunnskap om hvordan uteskole faktisk praktiseres i dagens skole. Lutvann-undersøkelsen tar sikte på å gi et slikt bidrag.

2. Lutvann-undersøkelsen

2.1 Uteskolen på Lutvann skole

Lutvann skole ligger i Hellerud bydel i Groruddalen i Oslo. Skolen har 300 elever fra 1. – 7. klasse. 200 av disse har minoritetsspråklig bakgrunn. Høsten 1995 innførte skolen *uteskole* som arbeidsmåte på alle trinn. En dag i uken gjennom hele skoleåret er Lutvann-elevene ute i nærmiljøet og bruker naturen og det urbane miljøet som læringsarena. Ifølge skolens virksomhetsplan er *uteskole* framhevet som Lutvann skoles hovedprofil og den arbeidsmåte som er det mest sentrale element i skolens pedagogiske arbeid.

Lutvann skole har stor forskningsmessig interesse fordi uteskole har vært praktisert systematisk over flere år med en utedag i uken på alle klassetrinn - en vanlig modell i dagens skole. Men få skoler har gjennomført uteskole så systematisk, på så bred basis og over så mange år som Lutvann skole. Forholdene ligger derfor godt til rette for å få mer kunnskap om denne formen for pedagogikk ved å gjennomføre en studie om uteskole på Lutvann skole.

2.2 Mål og problemstillinger

Hovedmål:

- **Målet er å gi en helhetlig og kvalitativ beskrivelse av uteskolens didaktikk basert på erfaringene ved Lutvann skole.**

Studien skal altså kartlegge hvilken didaktisk praksis som har utviklet seg på Lutvann skole etter syv år med uteskole.

Delmål og problemstillinger

- **Uteskolens begrunnelser og formål (Hvorfor?)**
Hvilke samfunnsmessige og dannelsesmessige begrunnelser gir lærerne for uteskole?

- **Uteskolens innhold (Hva?)**
Hvilket innhold har uteskolen? Hvilke aktiviteter gjennomføres? Hvilken plass har skolefagene og hvordan ivaretas elevenes helhetlige utvikling gjennom uteskole? Hvilken sammenheng er det mellom ute- og inneaktiviteter?
- **Uteskolens læringsarenaer (Hvor?)**
Hvilke læringsarenaer i skolens nærmiljø blir brukt? Hvilke møter får elevene med natur, mennesker, kultur, tradisjoner og institusjoner? Hva betyr dette for barnas sosialisering?
- **Uteskolens metoder, tilrettelegging og organisering (Hvordan?)**
Hvordan planlegges, organiseres, tilrettelegges og gjennomføres læringsaktivitetene? Hvordan underviser lærerne? Hva gjør elevene?

2.3 Vitenskapsteori

Fenomenologi

Lutvann-undersøkelsen favner vidt. Ambisjonen er å belyse den *didaktiske tenkning og praksis* som har utviklet seg rundt uteskole på Lutvann skole. Lutvann-undersøkelsen blir dermed en studie av og om *uteskolens didaktikk*.

De vitenskapsteoretiske overveielser som ligger bak de tilnærminger og metoder som er valgt i de ulike delstudier blir derfor sammensatte og omfattende. På det helt overordnede plan legges en *fenomenologisk* forståelse til grunn. Det innebærer at vi studerer et fenomen, uteskole, og prøver å forstå dette fenomenets vesen eller betydning. Sosiale aktørers subjektive opplevelse av fenomenet representerer et viktig datatilfang.

Hermeneutikken

Vitenskapsteoretisk bruker jeg en *hermeneutisk* tilnærming. Det handler om forståelse og fortolkning for å skape mening. Fortolkningen skjer i møtet mellom forskeren og fenomenet som studeres. I den forbindelse anvendes ofte begrepet *den hermeneutiske sirkel* som uttrykk for en kontinuerlig utviklingsprosess mot økt innsikt og forståelse. Den hermeneutiske sirkel henspiller på det faktum at helhet og deler henger sammen på en slik måte at den enkelte del bare kan forstås i lys av

helheten, samtidig som helheten bare kan forstås ut fra delene. Slik bygges kunnskap opp i et kontinuerlig samspill mellom helhet og deler. Samtidig er ikke kunnskapene ”gullklumper”, små fantastiske biter av viten, som fritt samles inn. Empirien skapes underveis som følge av forskerens møte med feltet som studeres (Kvale 1997).

Deler av data er også andres oppfatninger av virkeligheten. Vi kan dermed snakke om en *dobbelt hermeneutikk*. Dette innebærer altså at forskeren må fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, dvs. aktørers forståelse og fortolkning av seg selv og av den fysiske og sosiale virkelighet de er en del av. Når lærere og elever forteller om sine erfaringer med uteskole er det en subjektiv og fortolket virkelighet som presenteres. Disse data er dermed ikke data i naturvitenskapelig eller sosiologisk forstand som vi kan undersøke ”virkeligheten” med. De gir oss ikke den objektive sannheten om det fenomenet vi studerer. Men de gir grunnlag for fortolkning og blir dermed et bidrag til økt forståelse av fenomenet uteskole som studeres. Selv om data ikke tilfredsstillende det positivistiske ideal om objektivitet kan den ”virkelighet” som presenteres i denne studien likevel vanskelig avdekkes ved hjelp av andre metoder enn de som er brukt.

2.4 Design og metoder

Lutvann-undersøkelsen er en case-studie med Lutvann skole som case. Innenfor disse rammene studeres den enkelte *klasse* med dens elever og lærere som enhet. Studien ligger innenfor kategorien *klasseromsforskning* idet den belyser *forskning på praksis* (jfr. Klette 1998), i dette tilfellet en bestemt type praksis (uteskole) som foregår i et *metaforisk klasserom*, dvs. i den *fysiske og sosiale virkelighet i skolens nærmiljø*, og den sammenheng dette har med skolens øvrige undervisning. Jeg studerer den praktiske utformingen av dette arbeidet, dvs. den tradisjon som har utviklet seg på dette området ved en bestemt skole. Studien har flere tematiske fokus.

Jeg har i utgangspunktet valgt en *eksplorativ design* fordi jeg nærmer meg en virkelighet som i liten grad er beskrevet før. Problemstillinger og hypoteser blir dermed ytterligere utviklet og konkretisert underveis i arbeidet. Underveis har imidlertid studien fått et klarere *deskriptivt* preg. Prosjektet har også et kausalt innslag (pilotstudien). Jeg bruker kvalitative metoder som *intervju*, *observasjon* av lærere og elever samt diverse *skriftlig kildemateriale* som viktige metodiske tilnærminger. I tillegg har jeg gjennomført en *spørreundersøkelse* blant lærerne:

Intervju

Gjennom intervju av *lærerne* (individuell og gruppe) avdekkes lærernes erfaringer med og begrunnelser for uteskole. Jeg kartlegger også hva lærerne gjør for å stimulere elevenes helhetlige utvikling. Gjennom intervju av et utvalg av *elevene* vil jeg fange opp hvordan elevene oppfatter uteskole.

Observasjon

Gjennom observasjon i felt vil jeg følge elever og lærere ute og inne for å danne meg min egen oppfatning av den ”lærerfortolkede og elevfortolkede virkelighet” slik den kommer til uttrykk i intervjuene. Video vil bli benyttet i observasjonene.

Skriftlige dokumenter

Jeg gjennomfører tekstanalyse av ulike skriftlig materiale:

- a) *Årsplaner*: Årsplaner for alle klassene viser detaljert planene for hver utedag gjennom skoleåret 2000-2001. Planene viser innhold (*hva*) og undervisningsmetoder (*hvordan*).
- b) *Loggbøker*: I skoleåret 2001/2002 fører lærerne loggbok/dagbok for hver utedag (Plan - Hva som faktisk skjer - Hvordan lærerne opplever utedagen).
- c) *Brev*: Lærerne har skrevet livshistoriske brev hvor de forteller om hva som har skapt motivasjonen for uteskole og hva som er drivkreftene deres i arbeidet.
- d) *Elevarbeider*: Skriftlige elevarbeider som stikkordbøker, uteskolebøker og annet.

Spørreundersøkelse

Det gjennomføres en spørreundersøkelse av samtlige lærere på skolen for å få mer absolutte og kvantitative kunnskaper om lærernes erfaringer med uteskole. Det vil også bli gjennomført spørreundersøkelse av elever og foreldre.

Metodetriangulering

For å få best mulig innsikt i det fenomenet som studeres har jeg altså valgt å kombinere flere metoder og innfallsvinkler i studien. Metodisk bruker en

uttrykket *metodetriangulering* om en slik tilnærming. Triangulering innebærer at en får flere innfallsvinkler eller perspektiver til feltet som studeres. En får et rikere og bredere datagrunnlag og et sikrere grunnlag for tolkning og analyse av innsamlet materiale. Dette bidrar til å sikre kvaliteten på studien. Dette berører det viktige spørsmålet om dataenes *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet* (pålitelighet) og vil bli belyst i de ulike delrapporter.

Samtidig er det alltid vanskelig å vurdere *reliabiliteten* i et kvalitativt materiale som i denne studien. Resultatene er i siste runde tolket av en person som stiller med sin forforståelse av fenomenet uteskole. Å tro at dette ikke bidrar til å farge arbeidet ville være naivt. På den annen side legges det opp til en åpen prosess hvor materialet vil være åpent tilgjengelig for lærerne underveis i prosessen med muligheter til å kommentere resultatene. Målet må være å behandle data slik at andre ville komme fram til de samme resultater gjennom anvendelse av de samme metoder som er benyttet i denne studien.

2.5 Virkninger av uteskole - to pilotstudier

Hvilke virkninger uteskole kan ha på barn og unges helhetlige utvikling er et interessant spørsmål vi vet lite om. Det vil føre for langt å belyse dette i sin fulle bredde i Lutvann-studien. Som et første skritt gjennomføres likevel to *pilotstudier* som i neste omgang kan gi grunnlag for å formulere relevante og mer presise problemstillinger. To perspektiver belyses:

- **Uteskole og skolekarakterer**

Hvilke konsekvenser kan uteskole ha for elevenes faglige kunnskaper? Ved å være ute en dag i uken hele året mister elevene undervisningstid sammenlignet med andre elever. Men hva får man i stedet ved å være mye ute? Kompenserer dette for tap av inneundervisning?

Jeg nærmer meg spørsmålet ved å følge tre årskull Lutvann-elever inn på Haugerud Ungdomsskole hvor de møter ungdom fra tre andre barneskoler i bydelen. Hvordan går det med Lutvann-elevne på ungdomsskolen sammenlignet med elevne fra de andre skolene? Finner vi forskjeller i elevgruppens karakterer? Vi sammenligner karakterene for tre årskull med elever i 8. klasse på Haugerud u-skole 2001 – 2003. I tillegg følges 8.-klasselevne fra skoleåret 2000 – 2001 gjennom hele ungdomsskolen (kohortanalyse).

- **Uteskole og motorisk utvikling**

Debatten om barns fysiske aktivitetsnivå i det moderne samfunn har stor relevans for skolen. Fokus rettes ofte mot faget Kroppsøving og dets plass i skolen. Uteskole bygger imidlertid på en integrert tenkning hvor faglige aktiviteter foregår parallelt med fysisk aktivitet. Fremmer uteskole barns motoriske utvikling? Det har vi ingen kunnskaper om, og det er derfor av interesse å belyse dette nærmere gjennom en pilotundersøkelse.

De motoriske ferdighetene til elever ved to Lutvann-klasser blir årlig testet i 3 år av studenter ved Faglærerutdanningen i Kroppsøving, Høgskolen i Hedmark som ledd i eget forskningsarbeide. En internasjonal test benyttes (Körpers Koordinationstest für Kinder).

2.6 Samarbeid

Det er etablert et aktivt samarbeide med disse institusjoner i gjennomføringen av prosjektet:

Københavns Universitet

Københavns Universitet gjennomfører en studie ved Rødkilde skole i København. 6 forskere og 4 studenter følger en klasse (19 elever, 2 lærere) som har utedag en dag i uken. Prosjektet strekker seg over tre år (3.-5. klasse) og går under betegnelsen ”Naturklassen”. Det er gjennomført to seminarer hvor fagmiljøene involvert i Rødkilde- og Lutvannprosjektet har utvekslet resultater (Oslo i oktober -01 og København i mai -02).

Høgskolen i Agder og NTNU

Høgskolen i Agder og Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) gjennomfører prosjektet *Barn-Bevegelse-Oppvekst* - et fireårig tverrfaglig og longitudinelt prosjekt med sikte på å studere mulige sammenhenger mellom barns fysiske aktivitet og deres fysiske, helsemessige, kognitive og sosiale utvikling. Lutvann-studien benytter samme test som BBO for å kartlegge Lutvann-elevs motoriske utvikling.

Norges Idrettshøgskole

To hovedfagsstudenter er knyttet til Lutvann-studien som ledd i eget hovedfagsarbeid.

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Innledning

Lutvann-undersøkelsens hovedmål er av *deskriptiv* karakter og er å beskrive uteskolens didaktikk basert på de erfaringer som er høstet ved Lutvann skole etter 7 år med uteskole. Dette innebærer at vi vil beskrive hva man gjør i uteskolen på Lutvann og hvordan dette henger sammen med skolens øvrige undervisning. Dette berører hele det didaktiske feltet og handler om undervisningens begrunnelser og formål (*hvorfor*), innhold (*hva*), læringsmiljøer (*hvor*) og metoder, tilrettelegging og organisering (*hvordan*).

I det følgende presenteres studiens teoretiske grunnlag. Det presenteres ikke én "teori", men ulike teoretiske perspektiver som materialet vil bli belyst i forhold til. Dette vil dels legge premisser for hva slags materiale som blir innsamlet og dels vil det legge grunnlag for analytiske tilnærminger i behandlingen av innsamlet materiale.

De ulike teoretiske perspektiver som omtales må samtidig ikke sees atskilt. De griper inn i hverandre og utgjør deler av en helhet. Utfordringen blir å se sammenhenger og knytte tråder der det viser seg naturlig. Teorigrunnlaget skal bidra til å belyse tre perspektiver som løftes fram i studien: elevperspektivet, lærerperspektivet og organisasjonsperspektivet.

Elevperspektivet belyser hvordan uteskole påvirker elevenes skolehverdag, deres læring og utvikling. Lærerperspektivet belyser hvordan uteskole påvirker lærernes hverdag, deres yrkesutøvelse. Organisasjonsperspektivet belyser hvilken betydning tilrettelegging og organisering på skolenivå har for den "skjebne" uteskole får som arbeidsform ved skolen.

Omtalen av teorigrunnlaget må ikke betraktes som endelig. I den videre prosessen kan noen perspektiver bli tonet ned, andre kan bli tillagt større betydning, mens nye kan legges til.

3.2 Hva er uteskole?

Det er viktig å etablere en mer presis forståelse for hva en skal legge i begrepet uteskole. Uteskole kan sees på som en *arbeidsmåte*. Det dreier seg altså om måten elevene tilegner seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter på og lærerens rolle i denne prosessen. Jeg har tidligere (Jordet 1998, s. 24) definert uteskole på følgende måte:

”Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.

Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær.

Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet.”

Definisjonen gir grunnlag for å se på uteskole som noe *mer enn* en metode. Det er en didaktisk praksis som springer ut av en grunnleggende *pedagogisk tenkning* om undervisning og læring. Slik sett berører uteskole hele det didaktiske feltet. Jørgensen (1999, s. 16) har på tilsvarende måte omtalt uteskole som en arbeidsform eller arbeidsmetode. Også i denne definisjonen er metoden deler av en helhetlig pedagogisk tenkning, med et klart fokus på rammene rundt og organiseringen av undervisningen:

”Uteskole er en arbeidsform i grunnskolen, hvor man bruker en eller flere dager i uken utenfor skolemiljøet, og det helst gjennom hele skoleåret. Uteskoledagene skal være en vanlig arbeidsmetode til å undervise og lære på. Dagene skal i størst mulig omfang integreres i skoleuken, og dermed i de øvrige fag og i skolearbeid. Det kan være ved forarbeid, planlegging, etterarbeid, evaluering etc.”

Hovedpoenget kommer klart fram i begge definisjonene: Uteskole handler om å våge seg ut av klasserommet og oppsøke skolens nærmiljø og bruke

det som en læringsarena, for så å ta med seg opplevelsene og erfaringene herfra tilbake til skolen for videre bearbeiding. Med andre ord: Elevene *opp søker* kunnskapskildene. De går altså til skogen for å lære om skog og de går til mauren for å lære om maur. Elevene oppsøker kunstgalleri, møbelfabrikk og vannkraftverk for å lære mer om og få inspirasjon til å arbeide videre med kunst, næringsliv og energispørsmål. De *opp søker* kunnskapskildene de finner i sitt eget nærmiljø og tar denne kunnskapen med seg tilbake til skolen for å forske videre i litteratur, for å samtale, reflektere, bearbeide og skrive og for å forme, spille og dramatisere.

Gjennom uteskole legges forholdene til rette for en tre-trinns læreprosess som består av forarbeid, uteaktivitet og etterarbeid. Uteskolens fulle potensial utnyttes best når det knyttes nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter. Slik blir uteaktivitetene noe mer enn sporadiske innslag i undervisningen. Målet er ikke bare å skape en kjærkommen avveksling fra en ellers tradisjonell klasseromsundervisning hvor læreboka og læreren er i sentrum. Vi snakker om en langt mer gjennomgripende endring av det pedagogiske arbeidet hvor ute- og inneaktiviteter er vevd sammen til en helhet, og med økt elevansvar for læringen.

”Ute-inne”-perspektivet skaper et stort potensial for læring hvor samspillet mellom aktivitet (”å gjøre”) og refleksjon, bearbeiding og samtale (”å tenke”) er avgjørende. Dietrich (2002) bruker begrepet *transfer* for å beskrive samspillet mellom klasserom og nærmiljø. Uteskole kommer altså *i tillegg til*, ikke *i stedet for* inneundervisning. Uteskole kan bidra til en mer helhetlig undervisning fordi elevene får bruke alle sider av seg selv i opplæringen.

Gjennom uteskole går en altså fra *aktivitet* via *bearbeiding* til *erfaring*, et sentralt anliggende i den *erfaringspedagogiske* tenkning. Dette blir en viktig teoretisk ramme for Lutvann-undersøkelsen og blir nærmere presentert senere (kap. 3.5).

3.3 Et historisk bakteppe

Skolen ble i sin tid opprettet med det for øye å gi barn og unge teoretisk kunnskap. Skolehuset som et samlingssted var en nødvendig forutsetning for organisert læring. Man tok barna bort fra arbeidet i det gamle bondesamfunnet og industrisamfunnet og plasserte dem i skolen for å lære. Lærestoffet var fastlagt, læreren forvaltet kunnskapen og formidlet disse til elevene. De som skulle lære noe (elevene), samlet seg om de som kunne

dette (lærerne). Klasserommet og formidlingspedagogikken hadde dermed sin klare historiske begrunnelse.

Tiden er imidlertid overmoden for å problematisere *klasserommet* som læringsmiljø og *formidling* som hovedmetode i skolens undervisning. I vår tid finnes det meste av kunnskap og informasjon *utenfor* skolen; i bøker, via IKT og i medier, i bibliotek, i nærmiljø, på arbeidsplasser og i institusjoner osv. samtidig som læreren ikke lenger er den unike kunnskapskilde han og hun engang var. Klasserommet har sin historiske begrunnelse, men i dagens samfunn har dette rommet etter hvert mistet mye av sin begrunnelse. Dalin (1994) hevder at klasserommets vegger mer kan bli en begrensning enn en mulighet. Klasserommet kan ikke ha vegger. Det må være grenseløst like mye som kunnskap er grensesprengende. Uteskole er et forsøk på å besvare denne utfordringen, ikke ved å overse eller redusere behovet for innendørs læringsmiljø, men ved å supplere og berike arbeidet i skolen med opplevelser og aktiviteter i den fysiske og sosiale virkelighet.

3.4 Et møte mellom ulike dannelsesidealer

Skolen har gjennom hele historien vært preget av en formidlingsorientert undervisning med teoretiske, fagsentrerte og bokorienterte aktiviteter innendørs i klasserom som sentrale kjennetegn. I denne tradisjonen står lærerens formidling i fokus, det legges vekt på disiplin og kontroll mens elevene på sin side er sittende og passive mottakere. Undervisningen er lærerstyrt. Befring (1997) bruker betegnelsen *instruktør- og drillpedagogikk* om denne tradisjonen. Han hevder at det sterke fokus vi har hatt på formidling som vei til kunnskap og læring trolig er:

”...noko av det mest problematiske ved det gjeldande utdanningsparadigmet. Så lenge vi bygger på ein slik tankegang, vil vi plassere læraren i fokus, medan elevane blir brikker i ”eit didaktisk teater”. Det viser at eit heilskapleg læringsomgrep med eleven som hovudaktør hittil ikkje har vunne innpass.” (Befring 1997, s. 194).

Bråten m.fl. (1996) hevder at: ”*Denne undervisningsformen er, riktignok i reformert utgave, fortsatt den vanligste i skolen i de fleste land*” (s. 128). Selv om virkeligheten i norsk skole er nyansert, tegner dette likevel et bilde av dagens skole som de fleste kan gjenkjenne. I stor grad tar

teoristoffet i skolen utgangspunkt i lærebøker eller tekster som har liten eller ingen tilknytning til elevenes hverdag. Resultatet er at skolekunnskapene lever sitt eget liv løsrevet fra elevenes liv. Skolen oppleves dermed som irrelevant. Dermed avtar elevenes motivasjon mens problematferden tiltar. Dette er et velkjent problem som er mye omtalt i faglitteraturen (bl.a. Befring 1997, Nordahl 1998 og Tiller 1995).

I det kunnskaps- og læringssyn som råder i den vestlige kultur er det en nærmest dogmatisk tro på *boka* eller *teksten* som den viktigste, for ikke å si eneste, vei til kunnskap. Jensen (1999) snakker om et *logosentrisk* kunnskaps- og læringssyn som kjennetegnes av en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskap og dens overlegenhet også når det gjelder praktisk problemløsning. Denne tenkningen har opphøyet den skolastiske eller skolemessige modellen og gjort den til moralsk målestokk for all utdanning. Kvale (1999) hevder imidlertid at et nytt syn på kunnskap er i ferd med å vokse fram i det postmoderne samfunn og viser til mesterlære og lærlingeordninger som eksempler. Lave/Wenger (1991) har brukt betegnelsen *situert læring* om denne tenkning som har et syn på kunnskap som situasjonsbestemt eller kontekstbundet, handlingsbasert og sosialt betinget. Molander (1993) bruker begrepet *praktisk kunnskapstradisjon* om en slik tenkning som bygger på den oppfatning at kunnskap ikke bare overføres med ord, men like mye gjennom handling. Som Kvale uttrykker det: ”... *læring kan finne sted uten direkte formell verbal undervisning.*” (Kvale 1999, s. 23). Dette henspiller på den erkjennelse at vi kan mer enn vi kan uttrykke verbalt. Polanyi (1967) kaller dette ”tacit knowledge” eller *taus kunnskap*. Et annet uttrykk som knyttes til dette synet på kunnskap er *kunnskap i handling* (Molander op. cit.).

Munk (2002) er derimot kritisk til mesterlæren, eller situert læring som et alternativ til den rådende tenkning i skolen, men understreker samtidig betydningen av å bruke eksempler fra virkeligheten i skolens undervisning. Gardner (1991) ser disse ting i sammenheng. Han mener mesterlæretenkningen representerer en spennende mulighet for skolen. Ved å bruke deler av denne tenkning i skolen og koble dette med andre ressurser utenfor skolen mener han det kan skapes en pedagogikk som fører til forståelse. En slik kobling, hevder han ”... *kan knytte sammen uensartede forståelsesformer, som i sin atskilthet ofte lammer bestrebelsene på å avstedkomme ekte forståelse.*” (Gardner 1991, s. 133). Gardners poeng synes å være at man må utvikle mangfold ved å hente ut det beste fra ulike tilnærminger og se dem i sammenheng. Säljö (2001) løfter fram et tilsvarende perspektiv: ”*At undervisning går foran læring, er et bilde av menneskelig kunnskapsbygging som er skapt av skolen*” (s. 13). Han

understreker at selv om formell undervisning er viktig, finnes det mange andre miljøer der mennesker lærer.

Dermed er vi ved kjernen i tenkningen bak uteskole. Det erkjennelsesmessige potensialet i uteskolepedagogikken ligger i koblingen til mer teoretisk rettede didaktiske tilnærminger. Uteskole er dypest sett et forsøk på å nærme seg teori-praksis-problemet som, ifølge Munk (2002) har fulgt skolen til alle tider:

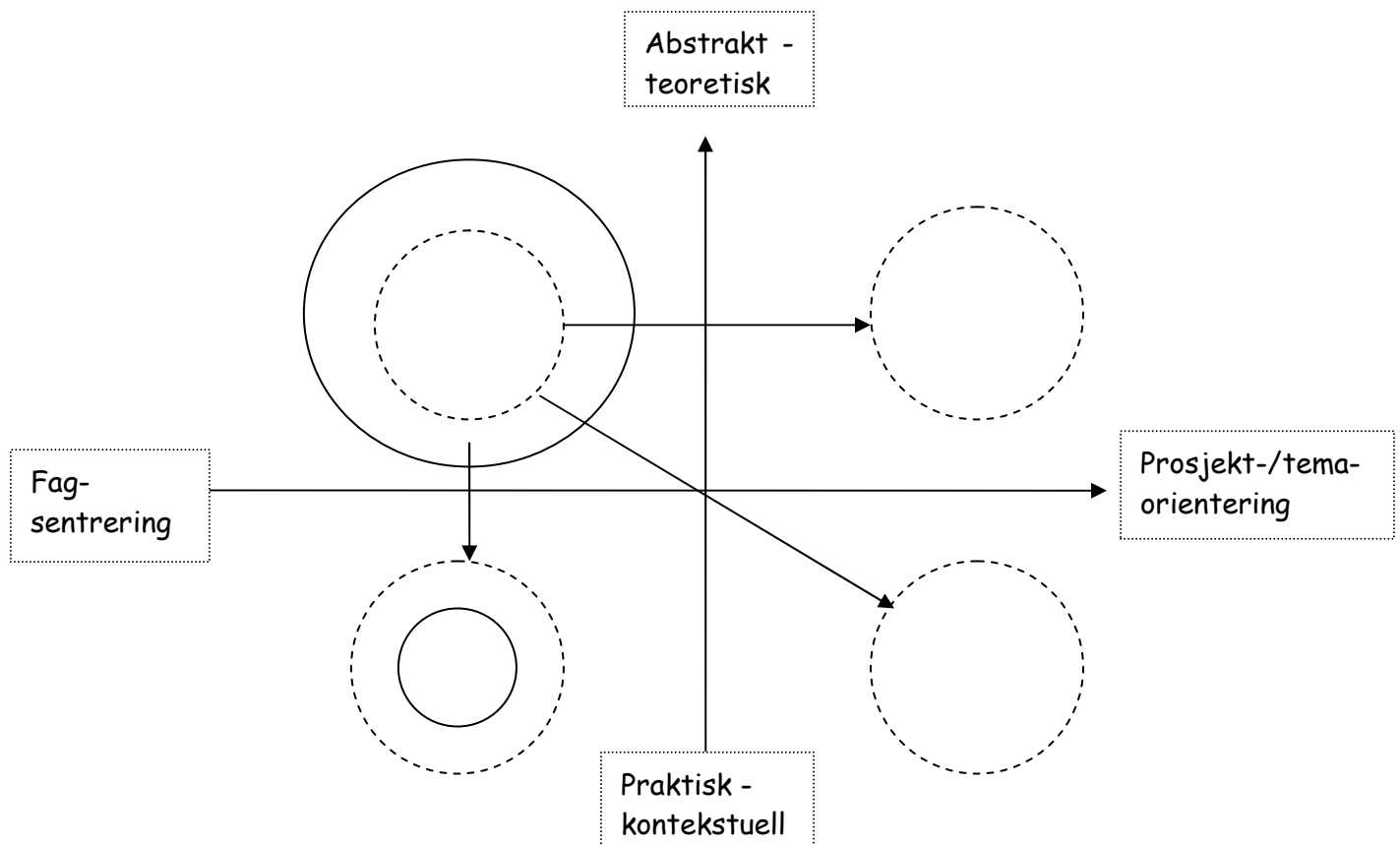
”Skolekritikken har rod i det teori-praksis-problem som opstod samtidig med videnskabeliggjørelsen av pædagogikken og etableringen af et institutionaliseret uddannelsessystem” (Munk 2002, s. 80).

Uteskole handler om å utvikle en didaktisk praksis som en syntese mellom *episteme* (kunnskap av teoretisk art) og *phronesis* (kunnskap av praktisk art), for å bruke Aristoteles’ klassiske begreper. Det bygger på en tenkning som avviser polariseringen mellom de teoretiske og praktiske dannelsesidealene som den klassiske vitenskapstradisjon har skapt, slik Gardner (op.cit.) påpeker. Målet må være å utnytte det beste fra ulike tradisjoner.

På tross av at læringspsykologien gir rikelig støtte til oppfatningen av læring som aktivitet, synes vi likevel å finne oss vel til rette med den teoretiske tilnærming til læring som preger utdanningsinstitusjonene i vår kultur. At bøker og abstrakt undervisning er viktig, synes innlysende. Men det er neppe en tilstrekkelig vei til kunnskap og innsikt. For bøkene er ikke den virkelighet de omtaler, men en abstraksjon av virkeligheten. Hovedpoenget er at aktiviteter i den fysiske og sosiale virkelighet i langt sterkere grad må sees som et nødvendig og viktig supplement til den teoretiske, boklige tilnærmingen. Munk peker på det samme: ”*Adskillige eksperimenter viser, at en kombination av abstrakt undervisning med spesifikke konkrete eksempler er bedre enn abstrakt undervisning eller spesifikke undervisning hver for seg*” (Munk 2002, s. 98).

Jeg samler disse tankene i figur 1 nedenfor. Figuren er hentet fra Befring (1997) og forsøker å sammenfatte fire ulike dimensjoner. X-aksen beskriver organiseringen av skolens innhold, med *Fagsentrering* på den ene siden og *Prosjektorientering* på den andre siden. Fagsentrering handler om en undervisning som setter fagene i fokus med lite vekt på tverrfaglighet. Prosjektorientering handler om en undervisning som tar utgangspunkt i problemstillinger fra virkelighetens verden og hvor fagene kommer inn som ledd i arbeidet med å belyse spørsmålene. Ytterpunktene

lang Y-aksen er *Abstrakt - teoretisk* som innebærer en teoretisk, boklig orientert undervisning, mens *Praktisk - kontekstuell* løfter fram betydningen av elevaktivitet og innebærer en undervisning som setter fokus på læringsmiljø og kontekst, dvs. at kunnskapen må settes inn i en konkret sammenheng.



Figur 1: Illustrasjon av pedagogiske endringsbehov. De stipla linjene uttrykker et harmonisk opplegg. (Etter Befring 1997, s. 198.)

Skolen har gitt prioritet til de funksjoner som er oppe til venstre, dvs. en fagsentrert, teoretisk og abstrakt undervisning. Den har forsømt særlig den læring som er inkludert i de to kvadrantene til høyre som innebærer en mer praktisk og prosjektrettet, helhetlig tilnærming. Pilene og de prikkete sirkelene gir retning for ønskelige endringer. Målet er ifølge Befring (op.cit.) et harmonisk opplegg som innebærer en undervisning som inkluderer alle disse dimensjoner. Dette vil kunne gi større rom for en helhetlig og personlig orientering som ”... kan forløse kreativitet, gi rom for initiativ og læring av interesse og sjølvtilit.” (Befring 1997, s. 197). Figuren illustrerer altså en bevegelse mot et mer praktisk, funksjonelt og helhetlig innhold i skolen og mot større grad av personlig mobilisering av evner. Dagens skole honorerer de teoristerke, motiverte og interesserte,

mens taperne er de som verken er motiverte eller skoleflinke. Disse utgjør et økende problem med disiplinproblemer, uro og konflikter. Her ligger, ifølge Befring (op.cit.), det store rekrutteringspotensialet for samfunnets tapere og sosialt vanskeligstilte.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Vi vil beskrive den praksis som har etablert seg på Lutvann skole rundt uteskole, og fokus blir rettet mot hvordan teori-praksis-tenkningen kommer til uttrykk rent didaktisk i skolens undervisning. Hvor kan man plassere undervisningen i uteskolen i forhold til figuren ovenfor? Vi vil også se nærmere på hva elevene faktisk lærer gjennom uteskole slik lærerne oppfatter det, og vi vil i forlengelsen av det også søke å avdekke Lutvann-lærernes kunnskaps- og læringssyn.

3.5 Uteskole og erfaringspedagogikk

Uteskole - en erfaringspedagogisk praksisform

John Dewey (1938) og Oskar Negt (1974) har levert viktige bidrag til vår forståelse av erfaringsbegrepet, Dewey som representant for den reformpedagogiske tenkning utviklet i USA tidlig på 1900-tallet, mens Negt representerer en Tysk samfunnskritisk tenkning med røtter i den såkalte Frankfurterskolen. I Norden er Illeris en sentral talsmann for denne tenkning. Illeris (1998) omtaler *prosjektarbeidet* som erfaringspedagogikkens typiske arbeidsform. Spørsmålet vi må stille oss er om ikke *uteskole* har et enda større potensiale med tanke på å gi barn og unge opplevelser og grunnleggende livserfaringer i tråd med den erfaringspedagogiske tenkning. Jeg vil derfor i det videre arbeidet plassere uteskole innenfor den erfaringspedagogiske tradisjon og vil bygge Lutvann-studien på en slik tenkning.

Faget eller eleven i fokus - om dobbeltkvalifisering

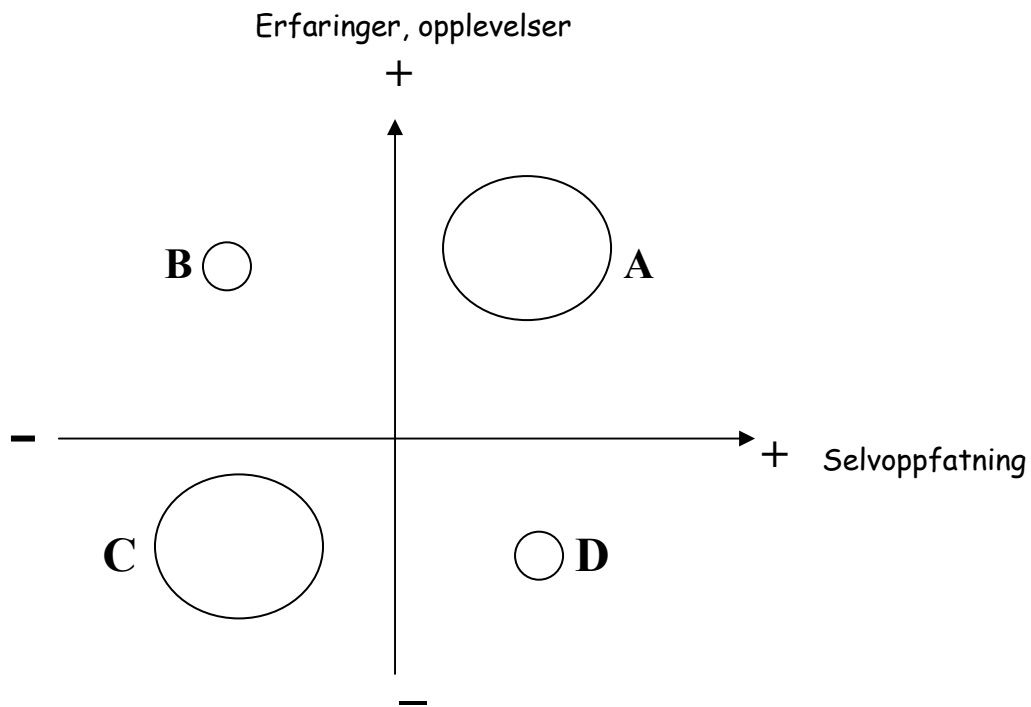
Grunnskolen formål i vårt samfunn er å stimulere barn og unges utvikling på alle livets områder. Tradisjonelt har dannelsesarbeidet i skolen hatt fokus på kunnskapstilegnelse. I økende grad rettes imidlertid oppmerksomheten mot utviklingen av hele mennesket. For skolen ser det likevel ut

til å by på problemer å omsette en slik tenkning til praksis. Dale (1996) påpeker at dette berører en klassisk konfliktlinje innenfor pedagogikken: skillet mellom den tradisjonelle kunnskapsskolen på den ene side og en mer elevsentrert reformpedagogisk tenkning på den andre siden.

Mye taler for at uteskole er en måte å undervise på som fremmer elevenes helhetlige utvikling (Jordet 1998). Uteskole handler om faglige aktiviteter. Men det dreier seg også om mye mer, om kommunikasjon og språkutvikling, om naturopplevelse og fysisk fostring, om kreativ lek og utfoldelse, om fellesskap og sosialt samvær, om trivsel på skolen, om lokal tilhørighet og holdningsdannelse.

Uteskole bryter med gamle undervisningstradisjoner, med lærerrollen og elevrollen, og med pult, tavle og klasserom som eneste rammer for læring og undervisning. I den fysiske og sosiale virkelighet stimuleres barna på flere måter, fordi læringsmiljøene ute rommer flere muligheter. Barn kan dermed få anledning til å vise fram flere sider av seg selv, til å oppleve mestring i flere situasjoner, om dette mulighetsrommet utnyttes. Dette styrker barnas selvoppfatning. Grunnlaget for mer helhetlig læring er lagt. Uteskole viser oss dermed *andre veier* til kunnskap og læring enn den tradisjonelle innepedagogikken. Det representerer en arbeidsform med et større iboende potensial for å *bekreft*e barn ved at barnet i større grad kan oppleve *mestring*.

Befring (1997) framhever dette i figur 2 på neste side. Hovedpoenget er at ”... *positive opplevingar gir ei positiv sjølvoppfatning, og vice versa*” (Befring 1997, s. 228).



Figur 2: Sammenhengen mellom opplevelser/erfaringer og selvoppfatning. Etter Befring (1997, s. 228.)

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 og som dermed får en stadig dårligere selvoppfatning. D er "løvetannbarna" som Befring kaller dem. Det er de som klarer seg på tross av mange negative opplevelser og erfaringer. Barna i posisjon B ser Befring på som unntaket som bekrefter hovedregelen.

Tar vi utgangspunkt i læringspsykologien er det dessuten grunn til å anta at aktivitets- og opplevelsesdimensjonen legger grunnlaget for en mer aktiv, anvendbar og livsnær kunnskap. Szczepanski (1999) hevder at samfunnet i framtida i økende grad kommer til å etterspørre generasjoner med fleksibel, handlekraftig, økologisk, kulturell og sosial kompetanse, en kompetanse det er grunn til å anta vil bli styrket om skolens fysiske og sosiale virkelighet blir en mer integrert del av skolens undervisning. Cooper (1998) viser til flere internasjonale studier som peker i samme retning: *"These surveys provide evidence of the fundamental value of outdoor education for personal growth, social interaction and environmental awareness."* (Cooper 1998, s. 28).

Illeris (1998) hevder imidlertid at skolen ikke er opprettet for å ivareta barns utvikling, men for å sikre den nødvendige kvalifisering av

samfunnsmedlemmene slik at de kan fungere som arbeidskraft og medborgere i samfunnet. Dette motsetningsforhold beskriver Illeris slik:

”Alle uddannelsesdeltagere, også skolebørn, ved på en eller annen måte godt at uddannelserne fungerer på samfundets premisser, og at de vil noget med deltagerne som ikke er defineret ud fra deltagerne egne ... interesser. Og lærerne ... ved som lønnsarbejdere også meget vel at de i den sidste ende er ansat til at ivareta systemets og ikke elevernes interesser” (Illeris 1998, s. 161).

Svaret på dette dilemma, hevder han, ligger i begrepet *dobbeltkvalifisering*. Det innebærer at skolen både skal ivareta samfunnets kvalifikasjonskrav samtidig som elevens beste skal være i fokus ved å stimulere utviklingen av egenskaper som selvstendighet og kreativitet. Lærer og elever har et *handlingsrom* (Imsen 1997) som gir rom for en erfaringspedagogisk praksis.

Illeris (op.cit.) mener kvalifikasjonskravene de senere år har beveget seg i retning av *helhetlig utvikling* som er erfaringspedagogikkens anliggende hvor elevens personlige utvikling er i fokus. Det foregår således en stadig utvikling, hevder han, med motsetninger, brytninger og kamper, om erfaringspedagogikkens status og muligheter i skolen, og hovedtendensen har lenge, men langsomt beveget seg i positiv retning. Dobbeltkvalifiseringen kan ivaretas gjennom et samspill mellom uteaktiviteter og forskjellige former for mer tradisjonell lærerstyrt undervisning. Den didaktiske utfordring en står overfor beskriver Illeris slik:

”Måske er det i disse år den største udfordring til erfaringspædagogikken ... at finde fram til former der kan få en sådan vekselvirkning til at fungere så de to aktivitetsformer gensidigt understøtter og kvalifiserer hinanden” (Illeris, 1998, s. 164).

Spørsmålet er om uteskole er en praksisform som fremmer en slik vekselvirkning og som dermed motvirker det Negt (1974) kaller *parallellisme* som henspiller på forbindelsen mellom formelle kunnskaper eller skolekunnskaper på den ene side og livserfaringer på den andre siden. Schnack (1998) mener at hvis formelle kunnskaper og livserfaring som

parallele linjer ikke krysser hverandre vil livserfaringene ikke bli tilstrekkelig kvalifisert av kritisk refleksjon. Befring (1997) understreker betydningen av det samme helhetlige syn på læring, men synes å ha et særlig fokus på hva som er til elevens beste.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Vi vil se nærmere på sammenhengen mellom ute- og inneundervisningen, og om en gjennom uteskole lykkes i å skape en vekselvirkning mellom aktivitetene *ute* og den lærerstyrte undervisning *inne*, mellom det Illeris' (1998) kaller det menneskelig orienterte erfaringsperspektiv og det samfunnsmessig orienterte kvalifiseringsperspektiv. Eller for å bruke Negts terminologi: om en i uteskole bekjemper parallellismetendensen slik at barnas livserfaringer og skolens formelle viten gjensidig kvalifiserer hverandre.

Vi inntar et *overordnet perspektiv* og kartlegger ute- og inneundervisningens: **a) innhold**, **b) hvilke undervisnings- og arbeidsformer** som benyttes (uteskole, temaarbeide, verkstedpedagogikk, prosjektarbeide, kateterundervisning osv.) og **c) relasjonen** mellom a og b.

Uteskole og erfaringsbegrepet

Dewey (1938) framhever to prinsipper eller dimensjoner ved erfaringsbegrepet som er viktige i et dannelsesperspektiv: nemlig prinsippene om *kontinuitet* og *samspill*. **Kontinuitet** handler om erfaringen som en vedvarende prosess, hvor den enkelte erfaring viser ut over seg selv tilbake til tidligere erfaringer eller fram mot mulige senere erfaringer. Slik henger opplevelser og erfaringer sammen og griper inn i hverandre. **Samspill** handler om det erfarende mennesket som en del av de fysiske og sosiale omgivelser. Omgivelsene påvirker individet og omvendt. Negt omtaler tilsvarende erfaringen som en aktiv, kritisk og skapende prosess med både en subjektiv og kollektiv dimensjon (Olesen, 1985). Illeris samler trådene når han hevder at det ligger i den erfaringspedagogiske oppfattelse at:

”... erfaringsprosessen omfatter den menneskelige utvikling i dens totalitet – f.eks både de erkendelsesmessige, de følelsesmessige og de sosiale sider som en integrert helhet – og i dens samspill med den tinglige, sosiale og samfunnsmessige omverden” (Illeris 1998, s. 161).

Jeg vil i Lutvann-studien særlig se på hvordan en gjennom uteskole rent didaktisk bygger opp elevenes forståelse og erkjennelse via følgende prosess:

Aktivitet ⇒ Bearbeiding ⇒ Erfaring

Aktiviteten foregår ute (uteskole). *Bearbeidingen* foregår i flere stadier, umiddelbart som en del av aktiviteten (ute?) og i de påfølgende dager og kanskje uker (inne?). *Erfaringen* vokser fram som et resultat av denne prosessen og representerer erkjennelse. Eller sagt på en annen måte, med referanse til psykologen David Kolb i boka *Experiential Learning* hvor han skiller mellom *apprehension* for den umiddelbare opplevelse og *comprehension* for begrepsdannelsen (Kolb 1984): Erfaringer er tolkede, reflekterte opplevelser.

Som et motstykke advarer Illeris (1998) mot en forenklet forståelse av erfaringspedagogikken hvor erfaringene mer blir til en slags legoklosser eller brikker i et puslespill enn til momenter i en kontinuerlig samspills- og utviklingsprosess, slik det nettopp er framhevet hos både Dewey og Negt. Vi berører igjen samspillet mellom ute- og inneundervisningen som er omtalt i forrige avsnitt.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Vi vil kartlegge og kvalitativt beskrive hvordan elevenes erfaringsprosess blir tilrettelagt og stimulert i undervisningen i henhold til modellen ovenfor. Fokus er her på *individnivå* hvor samspillet mellom ute- og inneundervisning og virkninger på elevenes erfaringsprosess blir kartlagt, bl.a. gjennom bruk av utvalgte elev-eksempler og elevarbeider.

Uteskole, dannelse og sosialisering

Spørsmålet om læring, dannelse og sosialisering er nært beslektede. Formell undervisning er viktig og nødvendig, men Säljö (2001) minner om at det finnes mange andre miljøer der mennesker lærer. Han mener at det er skolen som har skapt dette bildet av menneskelig kunnskapsbygging at undervisning er noe som kommer foran læring (jfr. kap. 3.4).

Uteskole gir elevene konkrete møter ikke bare med lokale natur- og miljøforhold. De får også møte mennesker i lokalsamfunnet, mennesker som representerer og formidler ulike kulturer, verdier, tenkemåter, tradisjoner, levesett osv. Uteskole kan dermed være et viktig element i barns sosialisering fordi arbeidsmåten knytter bånd mellom det enkelte barn og lokalsamfunnet og de arenaer som inngår i barnets oppvekstmiljø. Her kan Bronfenbrenners systemteori komme til anvendelse som nettopp vektlegger betydningen av spillet mellom det enkelte barn og de større sosiale systemer eller kontekster som barnet inngår i (Bø 1989). Bronfenbrenners systemteori kan dermed gi uteskole en *sosialpedagogisk forankring*.

Dette berører spørsmålet om læring i vid forstand, om hva som er tilsiktet eller intendert fra skolens side, og hva som er ikke-intendert læring eller *medlæring*. Et sentralt spørsmål er hva elevene egentlig lærer gjennom uteskole. Det er interessant å se om lærerne legger en "vid" forståelse av L97 til grunn for hva de mener barn skal lære i skolen, eller om de har en "smal" forståelse. Gir uteskole lærerne et større *handlingsrom* (Imsen, 1997) med tanke på elevenes læring og utvikling og utnytter lærerne dette handlingsrom?

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Uteskole rommer både et sosialiseringsperspektiv og et dannelsesperspektiv, og begge inngår i Lutvann-studien. Dette fanges dels opp i intervjuene hvor lærerne forteller om sine erfaringer med uteskole og dels gjennom beskrivelsen av det mangfold av sosio-kulturelle virkeligheter elevene møter gjennom syv år med uteskole på Lutvann slik det er presentert i skriftlig kildemateriale som årsplaner, lærerlogg etc.

3.6 Åpen eller lukket pedagogisk kode?

Det er også interessant å vurdere uteskole med utgangspunkt i Bernsteins begrepsapparat, slik Jensen m.fl. (2002) har gjort ved Rødkildeprosjektet i København (jfr. kap. 2.6). Bernstein (1973) bruker begrepet "kode" som en samlebetegnelse for det sett av usynlige regler, holdninger og oppfatninger som styrer skolen. Han bruker kodebegrepet også for å beskrive det som skjer i klasserommet. Klasseromskoden beskrives langs to dimensjoner:

lærestoffet og de sosiale sidene ved undervisningen. Bernstein stiller en ”lukket pedagogisk kode” opp mot en ”åpen pedagogisk kode”.

En lukket pedagogisk kode er karakterisert av fagsentrert formidlingsundervisning, den er lærebokstyrt og autoritær - kjennetegn som ofte knyttes til *tradisjonell pedagogikk*. Bernstein kaller dette for *synlig pedagogikk*. I den andre enden av skalaen finner vi en **åpen pedagogisk kode** som er kjennetegnet av tverrfaglighet, åpenhet mot nærmiljøet, dialog og samarbeid – kjennetegn som samsvarer med moderne forestillinger om undervisning, såkalt *progressiv pedagogikk*. Bernstein kaller dette for *usynlig pedagogikk*.

Dette er et aktuelt perspektiv i studiet av uteskole fordi mye taler for at uteskole i større grad bygger på en åpen pedagogisk kode enn klasseromsundervisning som ofte vil være mer lukket, noe Jacobsen (2002) avdekker i sin studie i Rødkildeprosjektet. Det er et åpent spørsmål om dette handler om *læreren* i den forstand at lærere som velger uteskole i større grad har en undervisning både ute og inne som preges av åpen pedagogisk kode. Eller ligger det i *uteskolens* vesen å velge en åpen pedagogisk kode, mens undervisning i klasserom i større grad preges av en lukket kode? Det er også et spørsmål om hva en gitt pedagogisk *situasjon* krever. Noen ganger vil lærere kunne velge en åpen pedagogikk når situasjonen egentlig krever struktur og strammere rammer, mens det i andre situasjoner velges lukkede, autoritære løsninger når behovet tilsier en åpen pedagogikk.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Gjennom observasjoner av lærere og elever vil vi se nærmere på hvordan undervisningen ved Lutvann skole kan plasseres i forhold til denne tenkningen. Er undervisningen på Lutvann skole preget av en *åpen pedagogisk kode* i sin alminnelighet? Eller er det slik bare på utedagen, mens inneundervisningen er preget av en *lukket pedagogisk kode*? I hvilken grad er valg av kode en funksjon av læreren, situasjonen eller læringsmiljøet? Er en åpen kode et ideal for lærerne som de i ulik grad klarer å følge opp i praksis? Hva er elevenes opplevelse av undervisningen mht. medbestemmelse, dialog og lærernes evne til å ta elevens fokus?

3.7 Uteskole og lærerrolle

Lærerkompetanse

Uteskole handler om å komme seg ut av klasserommet og utnytte de muligheter for læring og utvikling som finnes i skolens nærmiljø, for å supplere og utfylle klasseromspedagogikken. *Uteskole kommer altså ikke i stedet for klasseromsundervisningen, men i tillegg til.* En oppsøker altså kildene en finner i nærmiljøet og tar kunnskapen med seg tilbake til skolen for videre arbeid. Vi *virkelighetsorienterer* opplæringen og gjør barn og unges egne opplevelser til et viktig utgangspunkt i skolens pedagogiske arbeid. Resultatet blir sannsynligvis økt motivasjon og bedre læring. Dette er en gammel erkjennelse innenfor pedagogikken som det viser seg å være vanskelig å omsette i praksis.

Uteskole bygger på et syn på undervisning og læring som utfordrer sterke tradisjoner i skolen. Å organisere læreprosesser med barn og unge utenfor skolens område, ofte sammen med mennesker i ulike sosiale og yrkesmessige sammenhenger og utendørs i naturmiljø eller i bymiljø, krever noe annet av læreren enn den tradisjonelle klasseromspedagogikken. Å beherske begge arenaer som lærer, både utemiljøet og innemiljøet, stiller større krav til lærerens kompetanse. Vi kan snakke om en *bredere lærerkompetanse*. Denne bredden synes i liten grad å bli ivaretatt i norsk lærerutdanning som i stor grad viderefører universitetenes fagdelte, teoretiske og formidlingsorienterte inneundervisning.

Et sentralt element i lærernes uteskolekompetanse handler om å takle det ustrukturerte og uforutsette, det jeg vil kalle *øyeblikkets pedagogikk*. Her har Vygotskys utviklingsteori klar relevans (Bråten m.fl. 1996). Hovedpoenget i Vygotskys utviklingsteori er at det er gjennom tett sosial interaksjon med barn i undervisningssituasjoner at voksne og mer kompetente andre kan bidra til at barn utvikler seg til dyktige og selvstendige problemløsere. Vygotsky innførte begrepet *den nærmeste utviklingssonen* for å beskrive barnets utviklingspotensiale. Han mente at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente medelever kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Det barnet klarer med hjelp i dag vil det senere kunne klare alene, hevdet han. Dermed understreker han betydningen av den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev og elevene imellom. Et viktig *metodisk prinsipp* som kan utledes av dette er å legge til rette for en undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev og elevsamarbeid (mediert læring). Bråten (1996) hevder at det er behov for mer forskning som forsøker å kartlegge på en presis måte de interaksjoner

som finner sted mellom voksne og barn og den effekten de har på barns utvikling.

Hvordan lærer og elever samhandler med hverandre i de mange spontane situasjoner som oppstår i uteskole er et interessant aspekt ved uteskolens didaktikk. Dialogen ute i det fri har helt andre betingelser enn klasserommets disiplinerte og formelle ramme gir muligheter for. Spørsmålet er dermed hvordan lærerne i praksis forholder seg til Vygotskys ”scaffolding-” eller ”stillasmetafor” i sin interaksjon med elevene.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Vi vil rette fokus på hvordan lærerne opptrer i praksis i uteskole. Hva slags lærerkompetanse ser vi i utfoldelse i Lutvanns uteskole? Hvordan leder og organiserer lærerne elevenes læring? I hvilken grad legges det til rette for elevsamarbeid? Hvilket omfang har formidling ute? Har lærerne en instruktør- og kommandopreget kommunikasjonsform? Eller er lærerne nærværende og i dialog med elevene, og hva karakteriserer dialogen?

Lærer-elev-relasjon

Foregående avsnitt leder oss videre til spørsmålet om uteskole også skaper nye rammer for lærernes skolehverdag og for lærernes personlige relasjoner til elevene. Spørsmålet er om uteskole gir større kvaliteter i relasjonen mellom lærer og elev og om dette i neste omgang skaper økt trygghet for barnet med bedre læringsutbytte som resultat.

Ericssons (1999) konklusjoner etter å ha dybdeintervjuet ti svenske grunnskolelærere med erfaring fra uteskole peker klart i retning av bedre relasjoner mellom lærer og elever. Lærerne hevdet også at det var lettere å møte det enkelte barn på barnets premisser, det vi kaller *tilpasset opplæring*. To andre studier om læreres erfaringer med uteskole (Jordet 1998, 1999) underbygger Ericssons konklusjoner. En lærer uttrykker seg slik i en av studiene:

«... jeg får høre om mellommenneskelige ting som jeg i mange tilfeller må overse i en klassesituasjon 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!» (Jordet 1998, s. 188.)

Det kan altså se ut til at uteskole gir nye muligheter for læreren til å bli kjent med det enkelte barn og at læreren dermed bedre kan ivareta prinsippet om tilpasset undervisning.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Hvilke kvaliteter i interaksjonen lærer - elev finner vi i uteskole? Blir lærerne bedre kjent med elevene? Gjør uteskole det lettere for lærerne å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring? Uteskolens virkninger på klassemiljø og læringsmiljø er samtidig et viktig perspektiv og blir gjenstand for egen delstudie. Bekrefter lærernes og elevenes erfaringer på Lutvann oppfatningene om at uteskole skaper et bedre klassemiljø og læringsmiljø?

3.8 Lutvann-undersøkelsen som læreplanforskning

Uteskole er også en måte å tenke og praktisere på som står i en bestemt relasjon til den eksisterende læreplan, L97. Spørsmålet er om og i hvilken grad lærerne oppfatter uteskole som en aktuell og velegnet måte å arbeide på for å realisere planverkets mål og intensjoner. I neste omgang må en spørre om det ad forskningsmessig vei kan sannsynliggjøres om og i hvilken grad lærernes undervisning faktisk leder fram mot målene. Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den realiserte læreplanen slik den fortoner seg i praksis. Goodlad skiller mellom fem ulike framtoninger av læreplanen. Gundem (1990, 1993) kaller dette ”*læreplanens fem ansikter*”. Det er interessant å studere uteskole i et slikt perspektiv. Det er viktig å bestemme seg for hvem sitt perspektiv man inntar når man studerer uteskole i dette perspektivet.

1. Den ideologiske læreplanen

Det er de idealer, verdier og intensjoner som ligger bak læreplanen. *Spørsmålet er:* I hvilken grad er det samsvar mellom uteskolens og læreplanens idémessige grunnlag?

2. Den formelle læreplan

Det er læreplanen slik den faktisk foreligger som et politisk vedtatt dokument.

Spørsmålet er: I hvilken grad kan uteskole legitimeres ut fra L97?

3. Den oppfattede lærerplan

Dette er læreplanen slik den blir oppfattet av ulike aktører, spesielt *lærere og foreldre*.

Spørsmålet er: I hvilken grad oppfatter lærerne uteskole som en måte å realisere idégrunnlaget i L97 på?

4. Den gjennomførte læreplan

Her beskrives det som foregår i praksis, først og fremst sett fra *lærernes* ståsted.

Spørsmålet er: Hvordan oppfatter lærerne sin uteskolepraksis, og i hvilken grad mener de denne praksis er forankret i L97?

5. Den erfarte læreplan

Dette dreier seg om hvordan *elevne* oppfatter det som foregår i undervisningen.

Spørsmålet er: Hva er elevenes egenerfaring med og opplevelse av uteskole slik det gjennomføres i egen klasse?

Disse nivåene representerer et rammeverk som ikke må følges slavisk. Poenget er å vite hva en studerer og hvem sitt perspektiv en har.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Lutvann-undersøkelsen vil rette fokus på de tre siste nivåer. Vi vil fokusere på *lærernes* oppfatninger av uteskole og arbeidsmåtenes relasjoner til L97. Vi vil videre belyse lærernes oppfatninger av egen praksis i et videre perspektiv og hvordan de forankrer denne praksis i L97. *Elevenes* perspektiv på uteskole vil også bli belyst i en egen studie. Når det gjelder de to første nivåene (1 og 2) vil også de bli belyst i studien, men mer som et nødvendig bakteppe for de tre neste.

3.9 Uteskole og skoleutvikling

Skolekulturen på Lutvann skole

Begrepet skolekultur favner vidt og mye kan sies om det. Jeg nøyer meg i denne sammenheng med å knytte skolekulturbegrepet til *de grunnsyn som hersker ved en skole mht. normer, verdier, maktforhold, historie og tradisjoner* (Imsen 1997). Skolekulturen kommer til uttrykk på flere måter, for eksempel når det gjelder holdningene til samarbeid og fellesskap som kan være positive eller negative i et kollegium. Forholdet mellom ledelse og lærere er her av stor betydning. Andy Hargreaves (1996) har i boka *Lærerarbeid og skolekultur* gitt en analyse av disse sider ved skolekulturen hvor han beskriver fem karakteristiske skolekulturer i forhold til samarbeid og fellesskap. Han omtaler to positive og tre negative kulturer.

Samarbeidskulturer er skolekulturer som er preget av frivillig samarbeid og hvor det er gjensidighet når det gjelder tillit og støtte i kollegiet. Lærerne samarbeider fordi de vil det, ikke fordi de er beordret. *Bevegelig mosaikk* er også karakterisert som en positiv kultur hvor lærerne kan tilhøre mange grupper samtidig hvor de får del i den inspirasjon og veiledning som ligger i disse grupper. Strukturen er fleksibel og styrt av praktiske behov. Situasjonen er på en helt annen måte negativ der man har *fragmentert individualisme*, en skolekultur preget av isolasjon mellom lærerne, og med klar vegring mot forandring og nytenkning. *Balkanisering* karakteriserer skolekulturer med klare gruppedannelser hvor lærernes lojalitet og samarbeid er knyttet til gruppene som igjen kan stå sterkt mot hverandre. *Påtvungen kollegialitet* har vi når samarbeidet mellom lærerne bygger på administrative pålegg. Samarbeidet er ufrivillig og rutinene er basert på obligatorikk og tvang.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Skolekulturen er en viktig faktor fordi den legger premisser for samarbeid og fellesskap i kollegiet, som igjen påvirker utviklingen av uteskole. Hvordan kan man karakterisere skolekulturen på Lutvann skole? Hvordan påvirkes skolekulturen av satsingen på uteskole? Påvirker uteskole samarbeidet og fellesskapet i kollegiet på noen måter?

Lutvann skoles praksisteori om uteskole

Enhver lærers didaktiske praksis er unik. Ingen lærer tenker og handler som andre. Dermed blir Handal og Lauvås' praksisteoribegrep aktuelt. En praksisteori er "... *en persons private, sammenvevde, og stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis*" (Handal og Lauvås 1982, s. 14). Dette blir også et sentralt teoretisk perspektiv i Lutvann-studien.

Gjennom intervju av lærerne blir deres tenkning om egen praksis i uteskole beskrevet. Vi fanger da opp lærernes *praksisteori*. Teori i en slik betydning er et individuelt fenomen som er i kontinuerlig utvikling som et resultat av egne verdier og idealer på den ene side og personlige erfaringer, observasjon av andre lærere og impulser de mottar. Alt veves sammen til en helhet og blir til en *individuell praksisteori*. Denne praksisteori kan være mer eller mindre bevisst for den enkelte.

Ved å se alle Lutvann-lærernes individuelle praksisteori om uteskole i sammenheng finner vi Lutvann skoles *kollektive praksisteori*. Denne har ikke vært beskrevet før, men blir nå tilgjengelig for kollegiet underveis i prosessen. Denne kollektive praksisteori vil sammenfalle med den enkelte lærers individuelle praksisteori i større eller mindre grad. Lærerne vil oppdage hva som er tanke- og praksismessig felleseie, og hva de ikke uten videre kan identifisere seg med. Dette legger grunnlaget for samtaler og refleksjon rundt uteskole i kollegiet. Den kollektive praksisteori vil dermed kunne bli internalisert i den enkelte lærer. Her ligger det et stort potensiale for læring både for den enkelte lærer og for skolen som organisasjon. Den kollektive praksisteori bygges således opp nedenfra og opp, fra individ til organisasjon, og tilbake til individet igjen. Grunnlaget er lagt for individuell og organisasjonsmessig læring. Denne prosessen kaller Tiller (1999) *aksjonsforskning eller aksjonslæring*. I et utviklingsorientert kollegium vil den enkeltes praksisteori utvikle seg i samspill med den kollektive praksisteori og omvendt.

Relevans for Lutvann-undersøkelsen:

Lutvann-undersøkelsen har en aksjonsforskningsdimensjon fordi arbeidet griper inn i og påvirker det felt den studerer. Prosessen gir muligheter for å skape en læringsspiral hvor individuelle og kollektive erfaringer med uteskole gir grunnlag for en stadig mer reflektert praksis ved Lutvann skoles uteskole. Lutvann-undersøkelsen vil dermed legge grunnlaget for individuell og organisasjonsmessig kompetanseutvikling.

4. Status og videre framdrift

Studien startet høsten 2000. Arbeidet er organisert i fem delprosjekter som munner ut i egne delrapporter. Delprosjekt 1-4 er under gjennomføring, mens delprosjekt 5 påbegynnes våren 2003. Arbeidet varer fram til 2004 da sluttrapport vil foreligge. Følgende delrapporter er under utarbeidelse:

Delrapport 1: Uteskole og læreren

Rapporten formidler lærernes erfaringer med og synspunkter på uteskole. Lærernes erfaringer peker i retning av at uteskole har betydning for barns helhetlige utvikling. Lærerne deler også sine tanker om hvordan *de* opplever uteskole, hva slags kompetanse det krever og hvordan uteskole påvirker forholdet til elevene. Materialet tegner et nyansert og mangefasettert bilde av uteskole. Rapporten presenterer lærernes begrunnelser for uteskole som en aktuell og velegnet arbeidsmåte i dagens skole (didaktikkens *hvorfor*-spørsmål).

Delrapport 2: Uteskolens didaktikk

Rapporten vil gi en grundig beskrivelse av den pedagogiske praksis som har utviklet seg i uteskolen på Lutvann. Uteskolens didaktikk handler altså om hvordan uteskole gjennomføres i praksis. Fokus er rettet mot *hva* elever og lærere gjør når de er ute (innhold), *hvordan* lærerne organiserer, tilrettelegger og gjennomfører undervisningen (metode), *hvor* uteskole foregår (læringsmiljøer) og hvordan uteaktivitetene følges opp inne.

Delrapport 3: Uteskole og klassemiljø

Rapporten viser hvordan uteskole skaper nye rammer for det sosiale miljøet og læringsmiljøet i en klasse. Med bakgrunn i feltarbeid og analysearbeid av reelle undervisningssituasjoner i uteskole viser rapporten hvordan uteskole påvirker relasjonene elevene imellom, relasjonene mellom elev og lærer og relasjonene lærerne imellom. Arbeidet gjennomføres av hovedfagsstudent ved Norges Idrettshøgskole (NIH).

Delrapport 4: Uteskole og lærerkompetanse

Rapporten belyser uteskole som en gren på det reformpedagogiske tre, som et forsøk på å drive undervisning etter progressive idealer og intensjoner. Men hva skjer i praksis? Med dette som bakteppe, har forskeren gjennomført feltarbeid og analysearbeid av reelle undervisningssituasjoner i uteskole. Arbeidet gjennomføres av hovedfagsstudent ved NIH.

Delrapport 5: Uteskole, eleven og læreren

Hvordan opplever elevene uteskole, og hvordan er samspillet elev – lærer i uteskole? Dette spørsmålet vil bli belyst i en egen studie i skoleåret 2003-2004. Det er ikke sikkert elevenes oppfatninger samsvarer med lærernes? Dessuten: Hvilke virkninger kan uteskole ha på elevens helhetlige utvikling? Vi nærmer oss spørsmålet gjennom to *pilotstudier* hvor vi 1) kartlegger karakterene på tre årskull Lutvann-elever i 8-klasse på Haugerud ungdomsskole og 2) følger en 2.-klasse i tre år og tester elevenes motoriske ferdigheter.

Sluttrapport - en didaktisk teori for uteskole

Delrapportene vil komme fortløpende fram til våren 2004. Sluttrapport vil foreligge mot slutten av 2004. Denne vil samle alle tråder fra delrapportene og presentere Lutvanns uteskole i et helhetlig perspektiv.

Materialet fra Lutvann-undersøkelsen vil i neste omgang bli knyttet sammen med annen empiri om uteskole og med teorier om undervisning og læring. Målet er å bidra til å utvikle en *didaktisk teori for uteskole*. Utfordringen blir å forme en teori som kan si praktikerens hva, hvor, når og hvordan uteskole skal være (Bisgaard 1998). Men en slik teori må ikke bli for detaljert. Da mister den sin relevans, anvendelsesmulighet og interesse fordi den blir for spesifikk og det blir for lite rom for fantasien. Målet og utfordringen er altså å kunne utforme en teori som på samme tid skal være vag nok til å utfordre teoretikere og tilstrekkelig spesifikk til å kunne veilede praktiskere som søker svar på hva de bør gjøre i en gitt pedagogisk situasjon.

Ambisjonen er å nærme seg skissene til en slik didaktisk teori våren 2005. Dette anses ikke som en del av kontrakten med Lutvann skole. Denne begrenser seg til rapportene omtalt ovenfor. Som ledd i oppsummeringen av Lutvann-prosjektet vil imidlertid en slik teoribygging rundt uteskole danne et viktig bakteppe. På denne måten legges grunnlaget for videre studier og teoribygging innenfor feltet uteskole/utepedagogikk.

Litteratur

- Befring, Edvard. 1997. *Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Samlaget.
- Bernstein, Basil. 1973. En kortfattet framstilling av kodeteorien. *Pædagogik* 3, nr. 2 s. 59-86.
- Bisgaard, Niels J. 1998. ”Pædagogiske teorier og dannelsesbegrepet.” I: Bisgaard, Niels J. (red.) 1998. *Pædagogiske teorier*. Billesø og Baltzer.
- Bjørnshave, Inge og Christiansen, Jørgen. 2001. ”Scaffolding, stilladsering – en metafor inden for læringsteorien.” I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 1 – 2001.
- Bråten, Ivar og Thurmann-Moe, Anne C. 1996. ”Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis”. I: Bråten, Ivar (red.) 1996: *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, Inge. 2000. *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget.
- Cooper, Geoff. 1998. *Outdoors with young people. A leaders guide to outdoor activities, the environment & sustainability*. Russell House Printing.
- Dahlgren, Lars Owe og Szczepanski, Anders. 1997. *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Skapande Vetande. Nr. 31, 1997. Linköpings Universitet.
- Dale, Erling L. (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Dalin, Per. 1994. *Utdanning for et nytt århundre*. Universitetsforlaget.
- Dewey, John. 1938. ”Experience and Education.” I: Dale, Erling L. (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Dietrich, Knut et al. 2002. ”A weekly Nature Day in a Danish ”Folkskole”. An educational setting”. I: Dietrich, K. (red.) 2002. *Socialisation and the Social change in Movement Culture and Sport*. København. Institut for Idræt.

- Ericsson, Gunilla. 1999. *Why do some teachers in Sweden use outdoor education?* MA in Education. The Education Research Project. The University of Greenwich School of Education.
- Gardner, Howard. 1991. *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*. Praxis Forlag.
- Goodlad, John m.fl. 1979. *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, Bjørg B. 1990. *Læreplan og fag*. Rapport Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Nr. 3. 1990.
- Gundem, Bjørg B. 1993. *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1982. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. J. W. Cappelens Forlag as.
- Hargreaves, Andy. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Høgmo, Asle og Solstad, Karl Johan. 1977. "Lofotprosjektet. En skole også for det lokale samfunn." I: *Forskningsnytt* 1977, 22, nr. 3, s. 19-22 nr. 5, s. 24-30.
- Illeris, Knud. 1998. "Erfaringspædagogik og projesktarbeide." I: Bisgaard, Niels J. (red.). *Pædagogiske teorier*. Billesø og Baltzer.
- Imsen, Gunn. 1997. *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug.
- Jacobsen, Christian. 2002. *Udendørsundervisningens muligheder i folkeskolen. En undersøgelse af naturklassen på Rødkilde Skole i projektets første år*. Specialeafhandling. Institut for Idræt. Københavns Universitet.
- Jensen, Karen. 1999. "Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven." I: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Jensen, Astrid Bjørg, Kristoffersen, Line og Lager, Peter. 2002. *Forandring og forankring – en undersøgelse af Naturklassen, et udviklingsprojekt i folkeskolen*. Speciale. Roskilde Universitetscenter, juni 2002.
- Jordet, Arne N. 1998. *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

- Jordet, Arne N. 1999. "Det tredje klasserom" Noen eksempler på uteskole fra Elverum. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 24 – 1999.
- Klette, Kirsti. 1998. "Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier." I: Klette, Kirsti. 1998. (red.). *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Printice-Hall.
- Kvale, Nielsen (red.). 1999. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Limstrand, Torgeir. 2001. *Uteaktivitet i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Lunde, Gry Anita. 2000. *Uteskole – fra ide til praksis*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Molander, Bengt. 1993. *Kunnskap i handling*. Diadalos.
- Mygind, Erik. 2002. "En ukentlig naturdag i folkeskolen." I: *Focus Idræt* 2002, nr. 3.
- Myhre, Reidar. 2001. *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Negt, Oskar og Kluge, Alexander. 1974. *Offentlighet og erfaring*. København: Nordisk sommeruniversitet.
- Nielsen, Frede. 1998. *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, Thomas. 1998. Atferdsproblemer i skolen. Allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk? I *Spesialpedagogikk* nr. 5 1998, s. 3-15.
- Olesen, Henning S. 1985. *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. N.Y., Anchor Books.
- Rasmussen, J. 1999. "Mesterlære og den almene pedagogikk". I *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Szczepanski, Anders. 1999. *Utomhusundervisningens didaktik. Lärandets Var, vad, hur og varför?* Notat. Center for Outdoor Environmental Education, Linköping University.
- Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet. 2000. *Rapport nr. 1/2000*.

- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J.W. Cappelens forlag as, Oslo.
- Tiller, Tom. 1995. *Det didaktiske møtet*. Praxis Forlag.
- Tiller, Tom. 1999. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari B. og Valvik, Ragnhild. 2002. "De første reform-elevne gjennom småskolen." I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 4, s. 285 – 300.