Uteskole og lærerprofesjonalitet

Visjoner og virkelighet

Kristian Abelsen

Hovedfagsoppgave
Institutt for samfunnsfag,
Norges Idrettshøgskole
2002

Uteskole og lærerprofesjonalitet

Visjoner og virkelighet

Kristian Abelsen

Hovedfagsoppgave
Institutt for samfunnsfag,
Norges Idrettshøgskole
2002

Forord

livet består av prosjekter
innimellom består livet av hvile
stunder for å stoppe å betrakte
takke for at en i det hele tatt kan

Sola skinner og jeg tenker tilbake på snart tre år med hovedfag. Spennende og lærerike år. Ikke minst takket min gode veileder Bjørn "Nalle" Tordsson. Du har tatt deg tid, du har utfordret meg og du har oppmuntret meg. Takk for det.

Blå himmel er det også. En vandring mellom empiri og teori har det vært. En stor takk til Arne N. Jordet for at du innlemmet meg i Lutvannprosjektet. Samtalene og seminarene har gjort det hele inspirerende og virkelighetsnært. Takk til lærere og elever på Lutvann skole. Jeg følte meg hjertelig velkommen fra første stund.

Våren er i ferd med å eksplodere. Et fint tidspunkt å sette sluttstrek for et langt prosjekt. Men jeg vil også takke Liva og Even for gode samtaler, enten det var på biltur til Elverum eller på togtur til Finse, Bård-Atle, Oskar og Ingvild D. for korrekturlesing og solide tilbakemeldinger, Ingvild G. for flott forsidetegning og bibliotekpersonalet på NIH for flittig og imponerende tjeneste.

i livet som stadig gryr
med tid til å dvele
og tid til å tenke
etter
og dermed la seg innhente
av det som er viktigere

Oslo, mai 2002
Kristian Abelsen

Sammendrag

Uteskole er blitt et samlingsbegrep for pedagogiske arbeidsformer, som har det til felles, at en ønsker å benytte uterommet / naturen som læringsarena. Målet med studiet er å drøfte uteskolevirksomhet, slik den ter seg i praksis. Konkrete undervisningssituasjoner og samspillet mellom lærer, elev og omgivelse i disse situasjonene, har lagt grunnlaget for å *analysere og vurdere dynamikken i læringssituasjonene generelt og lærerens handlings-kompetanse spesielt.*

Første del av oppgaven utgjør det teoretiske bakteppe for feltarbeidet og den analytiske bearbeidingen. Her drøftes kjennetegn ved den progressive pedagogikk, som hevdes å være konkretisert i uteskolepraksisen. I denne forbindelse drøftes også lærerens handlings-kompetanse. Denne blir forstått som produkt av en livslang sosialiseringsprosess – og det drøftes i hvilken grad et slikt perspektiv kan forklare variasjonen i uteskolelærenes praksistilnærming. Den økologiske modellen blir brukt som et egnet analytisk redskap for å avdekke dynamikken i de konkrete læringssituasjonene.

Feltarbeidet ble gjennomført på Lutvann skole, en grunnskole i Oslo som har arbeidet med uteskole siden 1995. Ni lærere og fire klasser ble fulgt i løpet av 14 uteskoledager. De konkrete undervisningssituasjonene ble analysert ut fra deres pedagogiske innhold. Dette utgjør del 2 av oppgaven.

I oppgaven blir det konstatert at lærerne ved Lutvann skole har et sterkt ønske om å drive god skole etter den progressive pedagogikkens idealer. Lærerne utveksler ideer i kollegiet, de følger i stor grad samme mal for organisering, og de oppsøker naturen og mange av de samme nærområdene under sine ukentlige utedager.

Når det gjelder den konkrete undervisningspraksis, er variasjonen derimot stor, og funnene taler for at det ikke finnes én felles *praktisk-didaktisk overbygning* for Lutvannlærernes uteskolepraksis. Analyse av uteskolesituasjoner avdekker en overraskende stor variasjon når det gjelder undervisningstilnærming, og likeens at lærerne har en varierende handlings-kompetanse.

I oppgaven drøftes forholdet mellom visjoner og virkelighet. Det blir påvist et sprik mellom intensjoner og ambisjoner og det reelle undervisningsforløp. Mye av aktiviteten og utfoldelsen kan ved første øyekast se ut som progressiv pedagogikk, men analysen tilsier at det bare sjelden dreier seg om dette fullt ut. Det kan synes som at mangelen på forbilder for konkret metodisk arbeid med uteskolepedagogikk, gjør at lærerne, bevisst eller ubevisst, legger andre mønster til grunn for sitt pedagogiske virke.

Det blir konstruert fire idealtyper for måter å være uteskolelærer, som skisserer hvordan lærere forstår sin rolle og sin handlingskompetanse, når det gjelder uteskolearbeid. Det blir drøftet hvorvidt disse idealtypene representerer de forbilder som former og preger lærernes valg av undervisningsstrategier og som i neste omgang blir avgjørende for dynamikk og læringsutbytte.

Avslutningsvis drøftes behov og mulige handlingsveier for å videreutvikle uteskolelærerens praktisk-metodiske handlingskompetanse.

Stikkord: Uteskole, progressiv pedagogikk, friluftsliv.

INNHOLD

FIGURER 2

TABELLER 2

1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING 3

1.1 TIDLIGERE FORSKNING OM UTESKOLE 4
1.1.1 Friluftsliv og "Outdoor education" – pedagogikk i natur 6
1.2 UTESKOLE - EN "VILL BLOMST" I DET REFORMPEDAGOGISKE LANDSKAP. 9
1.2.1 Gode teorier – men hva med praksis? 12
1.3 AVGRENSNING, PROBLEMSTILLINGER OG BEGREPSAVKLARINGER 13
1.4 VIDERE GANG I OPPGAVEN 15

2 PROGRESSIV PEDAGOGIKK 17

2.1 PROGRESSIV PEDAGOGIKK SLIK JOHN DEWEY ARGUMENTERER 17
2.1.1 Erfaringslæring og eleven i sentrum 19
2.1.2 Immanent pedagogikk – synlig og usynlig læring 20
2.1.3 Erfaring i autentiske situasjoner – bearbeiding og erkjennelse 21
2.1.4 Lærerrollen – en oppsummering 24

3 LÆRERSOSIALISERING OG HANDLINGSKOMPETANSE 26

4 DEN ØKOLOGISKE MODELL 28

4.1 DET SOSIALE SYSTEM 29
4.2 DET ORGANISATORISKE SYSTEM 31

5 METODE 35

5.1 INTRODUKSJON 35
5.2 FELTARBEID 35
5.3 UTESKOLEPROSJEKT PÅ LUTVANN SKOLE I OSLO 37
5.4 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV FELTARBEID. 39
5.4.1 Min rolle som forsker 40
5.4.2 Observasjon og uformelle samtaler 41
5.4.3 Egenevaluering 42
5.5 BEARBEIDING, ANALYSE OG PRESENTASJON 43
5.5.1 Presentasjon og diskusjon / drøfting 43
5.5.2 Idealtyper 44
5.5.3 Drøfting av handlingskompetanser 46
5.6 FORSKNINGSPROSESSEN – NOEN OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER 47

6 PRESENTASJON AV UTESKOLEN PÅ LUTVANN SKOLE 49

6.1 "EN UTESKOLEDAG PÅ LUTVANN" 49

7 UTESKOLE OG LÆRERPROFESJONALITET – ULIKE TILNÆRMINGER 58

7.1 "FLYTT-UT-LÆREREN" 59
7.1.1 Tradisjonsbæreren med sans for allsidig medlæring 70
7.2 "SPEIDER-LÆREREN" 72
7.2.1 Mesteren med ubetinget tro på samarbeidslæring 85
7.3 "FRI – FLYT – LÆREREN" 91
7.3.1 Aktivitetslederen som lar elevene sette dagsorden 102
7.4 "IDEAL – LÆREREN" 107
7.4.1 Læreren som skaper og følger opp undring 119

8 UTESKOLELÆREREN –HOVEDFUNN OG MULIGE KONSEKVENSER 124

REFERANSER 132

Figurer

Figur 2.1 Kolbes læringssirkel (etter Illeris, 1999; s. 7) 19

Figur 2.2 Fra autentisk erfaring via bearbeiding til erkjennelse (etter Madsen, 1988) 22

Figur 2.3 En didaktisk modell (Illeris, 1999; s.15) 23

Figur 4.1 Den økologiske modell, illustrasjon av samspillet mellom oppgavesystemene (Romar, 2000) 28

Figur 4.2 Illustrasjon av elevenes klasseromsagenda (Allan i Hastie & Pickvwell, 1996) 30

Figur 4.3 Møtet mellom lærerens "primærvektor" og elevenes "sekundærvektorer". 30

Figur 4.4 Lærerens handlingsrom (Berg og Wallin 1983; s. 42) 32

Figur 7.1 Gruppestyring avhengig av gruppens forutsetninger og situasjonens alvor (etter Faarlund, 1973 og Tordsson, 1993) 78

Figur 7.2 Ideen om sammenheng mellom nærhet til, følelse for og vilje til å endre sin adferd i forhold til natur (etter Sandell & Sørlin, 1994; s.21) 86

Figur 7.3 Forholdet mellom det man kan kalle barnehage- og skolebasert virksomhet (Jordet, 1998; s.74). 103

Figur 7.4 Miljøtrappa etter Kirsti Halvorsen (1993). 110

Figur 8.1 Uteskolelærerens bevegelige handlingskompetanse. I mangel av pedagogisk forankring, progressive forbilder eller erfaring med naturen som læringsarena, søker læreren forbilder fra andre arenaer 126

Tabeller

Tabell 2.1 En skjematisk fremstilling av progressiv vs tradisjonell pedagogikk. 24

Tabell 5.1 Typer av uteundervisning og lærertyper (etter Cooper, 1998) 46

Tabell 8.1 Tilegnelse og utvikling av lærerens handlingskompetanse som en utvikling i steg; fra ny-begynner til ekspert. En oppsummering av noen forskningsresultater basert på en slik forståelse av kompetanseutvikling 129

1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING

De siste 5-7 årene har uteskole blitt et vanlig fenomen i grunnskolen. I stadig større grad forlater lærere klasserommet til fordel for alternative undervisningsarenaer. Uteskole er ikke et resultat av direktiver og planer "ovenfra". Det finnes lite litteratur om dette metodiske virkemiddelet, og læreplanen fra 1997 (L97) omhandler ikke dette fenomenet spesielt. Økningen av antall uteskoler må heller forståes som ringvirkninger av enkeltprosjekter, prosjekter satt i verk av enkeltlærere eller enkeltskoler, for å gjøre skolen mer elevsentrert og virkelighetsnær.

Det var mine erfaringer fra studie og arbeid som motiverte meg for å arbeide med et hovedfagsprosjekt knyttet til uteskole. Som faglærer i idrett og veileder i friluftsliv, ble jeg ansatt ved en barne- og ungdomsskole i Oslo. Oppgaven var å utvikle et uteskolekonsept i ungdomsskolen. De siste tre årene har jeg hatt stilling som "prosjektlærer". Opplegget har hatt som mål å komplettere andre arbeidsformer i skolen, og la seg integrere i den eksisterende undervisning. Jeg har blitt glad i arbeidsformen, selv om det til tider har vært krevende.

Via Arne N. Jordet, høgskolelektor ved Høgskolen i Hedmark, fikk jeg kjennskap til Lutvann skole i Oslo, hvor en har jobbet systematisk med uteskole siden 1995. Befaring på skolen, samtale med rektor og lærere, samt gjennomgang av Lutvann sin presentasjonsfolder og internettside, gjorde meg mer interessert. Det åpnet seg dessuten en mulighet for å gjennomføre et forskningsstudium her, som delprosjekt i et større prosjekt ledet av Arne N. Jordet.

Tross, eller kanskje på grunn av, stadige innsikter, erfaringer og nye erkjennelser fra ulike arenaer, har min interesse for uteskole vedblitt å stige, og konkrete spørsmål har etter hvert tatt form. *Hvilke muligheter og begrensninger finnes det i arbeidsformen?* – Hva har uteskole å gi til den enkelte eleven, til arbeidsgruppen og klassen, til læreren og til skoleinstitusjonen som helhet? *Hvordan kan vi utvikle metodikken?* – Hvilke pedagogiske kvaliteter rommer uteskole, og hvordan kan vi få en oversikt over disse, slik at vi kan realisere mulighetene?

Ikke minst er jeg blitt opptatt av *hva som kreves av læreren* som skal arbeide med uteskole. Er arbeidsformen avhengig av enkelte ildsjeler, som driver arbeidsformen som en lærer*kunst* utfra personlig, intuitiv pedagogisk dugelighet? Lar det seg gjøre å tegne de generaliserende hovedtrekkene i den type profesjonskompetanse, som uteskolelæreren må utvikle? Og

hvordan kan i tilfelle denne kompetansen fremelskes gjennom lærerutdanning og skole-utvikling?

Disse spørsmålene førte meg til litteraturen og praksisen på området, og deretter til konkrete problemstillinger omkring uteskolelæreren og lærerprofesjonalitet.

Jeg opplever det riktig å poengtere oppgavens verdiladning og form. Den føyer seg inn i en normativ tradisjon. I min søken etter uteskolelærens profesjonskompetanse, har jeg ikke hatt som mål å være deskriptiv alene. Derimot har jeg hatt et ønske om å peke ut retninger og formulere utfordringer – vel å merke på basis av etablerte og anerkjente pedagogiske perspektiver. Oppgaven er tradisjonell i form, på den måten at den har en teoretisk (Kap.1-5) og en empirisk del (Kap. 6-8).

1.1 Tidligere forskning om uteskole

I Norge er det, meg bekjent, bare fire personer (Jordet, 1998,1999; Jørgensen, 1999; Lunde, 2000, Limstrand, 2001) som har utarbeidet rapporter på akademisk nivå om uteskole-tematikken. Her bør det dog umiddelbart nevnes alle de lærere og lærergrupper, som har drevet konkret og verdifullt utviklingsarbeid, som har resultert i en mengde erfaring og ikke minst god uteskolevirksomhet, men ikke i boktitler og akademiske rapporter.

Arne Jordet (1998, 1999) har argumentert for, drøftet og dokumentert verdien av uteskole som en undervisningsform som i vid forstand fremmer elevenes utvikling. Han har fremfor alt arbeidet med å sette uteskolemetodikken inn i en videre pedagogisk forståelse, og argumentert for dens potensiale ut fra samfunnets, læringpsykologiens og L-97 sitt perspektiv. Materiale har han innhentet via ulike metoder. Han har fulgt en skoleklasse som har brukt nærmiljøet som læringsarena. Ved å intervjue uteskolelærere, har han blitt bedre kjent med mulighetene og utfordringene knyttet til arbeidsformen.

Peter Jørgensen (1999) har fulgt en uteskole over tid, med ønske om å avdekke de kvaliteter som kan realiseres ved bruk av friluftsliv som pedagogisk arbeidsform. Han konkluderer med at denne undervisningsform er allsidig; elevene blir stimulert på flere plan; samtidig og integrert. Kvaliteter som sanselighet, kroppsutfoldelse, praktiske kunnskaper og sosiale ferdigheter, har elevene en enestående mulighet til å utvikle gjennom uteskole (ibid).

Både Jordet (1997) og Jørgensen (1999) kommer fram til at uteskole byr på "autentiske" situasjoner med stort og rikt læringspotensiale. Jordet (1997) drøfter i mindre grad hvordan disse situasjonene oppstår, blir skapt og benyttet, men uttrykker at tilretteleggingen for læring i utemiljøet, krever lærere med en bred didaktisk kompetanse. Jørgensen (1999) konkluderte med at uteskole krever en bevisst pedagogisk og didaktisk refleksjon hos læreren: evne til å se elementene *mål*, *innhold*, *rammefaktorer* og *læringsprosess* i sammenheng.

Hovedfagsoppgaven til Gry Anita Lunde (2000) har som målsetting å redegjøre for de pedagogiske tanker som uteskole bygger på, og hvordan disse kommer til uttrykk i praksis. Hun har blant annet besøkt fire skoler og beskriver hvordan praksisen *startet*, arbeidets *målsettinger*, *arbeidsrutiner*, samt hvilke *barrierer* lærerne har møtt i arbeidet med uteskole. Felles for skolene er "ildsjelen", som igangsetter og nødvendig drivkraft. Hun fant at skolenes målsetting har fokus på praktiske erfaringer, glede i å være ute, respekt og omsorg for naturen. Praksisen hun observerte var sterkt varierende, og preget av den enkelte lærers erfaring og refleksjon. På bakgrunn av analyse av tidligere skolereformer og dagens læreplanverk, mener hun å se en dreining vekk fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. I dag preges planene av et undervisningsideal som går ut på at undervisning må bygge på elevens allsidige erfaring og skje i naturlige og meningsfylte omgivelser og situasjoner.

Torgeir Limstrand (2001) har skrevet en hovedfagsoppgave som belyser omfang og innhold av uteskolevirksomhet i Nord-Norge. Han fikk svar på spørreskjema fra 240 rektorer i Nordland, og han gjennomførte fire samtaler med praktiserende lærere. På bakgrunn av dette drøfter Limstrand aktivitetsmønster og uteaktivitet i grunnskolen. Han påpeker at mangel på pedagogisk kompetanse synes å være det som hindrer en mer omfattende uteskolevirksomhet. Kollegialt samarbeid om uteaktivitet savnes. "I den grad organisert læringsarbeid foregår utendørs, skjer det på initiativ fra enkeltlærere – selv på skoler som betegner seg som uteskoler", skriver han i sitt sammendrag.

I Sverige eksisterer et tilsvarende fenomen som uteskole. Praksisen betegnes med begrepet "utomhuspedagogikk". Jeg har sett på to skriftlige arbeider fra Sverige. Uteskolelæreren og metodikken har imidlertid heller ikke her fått særskilt oppmerksomhet.

Dahlgren & Szczepanski (1997) drøfter "utomhuspedagogikkens" identitet og egenart. De går idéhistorisk til verks, og presenterer både filosofiske og pedagogiske røtter til "utomhus-

pedagogikken". I boken drøftes denne pedagogikkens potensiale som undervisningsmetode og som forsknings- og utviklingsområde. Men refleksjonen gjelder "utomhuspedagogikkens" teorigrunnlag, og i så måte bringer boken lite nytt verken når det gjelder arbeidsformens praksis, eller lærerens handlingskompetanse i denne sammenhengen.

Eriksson (1999) har, med utgangspunkt i egen uteskoleerfaring og fordyping i "Outdoor education"-litteratur, gjennomført intervjuer med uteskolelærere. Hennes problemstillinger er: "Hvorfor brukes uteskole?" og "Er uteskolelærere en ensartet gruppe som skiller seg på en eller annen måte fra andre lærere?" Konklusjonene hennes blir generelle; uteskole er bra for sosial trening, personlig utvikling og en god alternativ læringsarena. Lærene ønsker å utvikle miljøet i klassen og de ønsker å utvikle elevenes holdninger overfor natur. Når det gjaldt spesielle lærerkvalifikasjoner påpekte informantene viktigheten av å føle seg fortrolig med "elementet" – en må tørre å "slippe kontrollen". En av informantene mente at for å bryte med timeplan og tradisjonell undervisning kreves *mer* enn friluftlivserfaring. Informantene uttrykte også at det er krevende å reise ut, en kan ikke være lat.

Eriksson sine beskrivelser av uteskolelæreren sammenfaller bra med de norske bidragene. De peker alle i retningen av at det å være uteskolelærer krever pedagogisk innsikt og friluftserfaring. Men vel så viktige er overskuddet og viljen til å yte det ekstra som undervisningsformen krever. Hvordan læreren handler på det konkrete plan, i selve undervisningssituasjonen, belyser og problematiseres i liten grad. Hvilke forbilder og hvilke bevisste og ubevisste mønster for handling som ligger til grunn for lærerens arbeid, er perspektiv som forblir ubesvarte. Dette problemfeltet, uteskolelærerens undervisningspraksis, er derfor både interessant og viktig å bevege seg inn i.

Uteskole, slik den er presentert i de nevnte arbeidene, synes å ha en del til felles med friluftslivspedagogikk og pedagogikk fra "outdoor education"- tradisjonen. Jeg vil kort presentere arbeider som peker på dette forholdet.

1.1.1 Friluftsliv og "Outdoor education" – pedagogikk i natur

Gunnar Repp (1977,1993,1994) har i flere arbeider studert forholdet mellom friluftsliv og pedagogikk. I "Leirskole og friluftsliv" (1977), presenterer han ulike friluftslivsbevegelser og ser deres metodiske tilnærminger i et pedagogikk-historisk perspektiv. Han snakker varmt om

reformpedagogiske prinsipper, og slår fast at i friluftslivssammenheng vil den induktive undervisningsmetoden falle mest naturlig å bruke. I boken "Natur og friluftsliv i Grunnskolen" (1993) gjør han grundig greie for den norske friluftslivstradisjonen og hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer denne innebærer for skolen. På bakgrunn av dette gjør han en omfattende analyse av bruken av friluftsliv i grunnskolen. Han skiller mellom *friluftsliv som egenverdi* og *friluftsliv brukt som middel* – det sistnevnte for eksempel i miljølære eller annen "fagundervisning". Han tar for seg M87[1] og de enkelte fags mål. Han finner at friluftsliv må "stå på egne bein" i M87. Med det mener han at planen tar for seg friluftsliv som et redskap – et middel, men i liten grad fokuserer på friluftslivets egenverdi – det å bruke og oppleve naturen. Repp påpeker at mønsterplanen er vid og fleksibel, men når det kommer til realisering, er det begrensende rammer som preger lærervirkeligheten; store klasser og disiplinproblemer, uklare forventninger og oppfatninger av friluftslivets muligheter, manglende kunnskap og ferdigheter i å tilrettelegge for friluftsliv og / eller manglende engasjement i kollegiet – "Dette hører til kroppsøvingsfaget!" Han konkluderer med at friluftsliv i liten grad nyttes i skolen, verken som "egenverdi" eller middel.

Mens friluftsliv i følge Repp har vært sett på som et anliggende for kroppsøvingslæreren, erfarer vi at uteskole praktiseres av lærere uavhengig av fagbakgrunn. Uteskole er, som jeg vil komme tilbake til, et bredt og udefinert begrep. Lærere har stor frihet, og nettopp denne friheten til selv å definere praksis, kan være med å forklare uteskolens popularitet.

Flere har skrevet om friluftslivets verdi i skolesammenheng. Ivar Mytting (1995) skriver om friluftslivets tilknytning til erfaringspedagogikken. Han har blant annet fokusert på muligheten som ligger i å kunne knytte teori og praksis, kunnskapservervelse via virkelighetsnære opplevelser og erfaringer. Bruk av friluftsliv kan være en:

> *"Levendegjøring av kulturhistorie; ferdes i naturen – til fots, på ski, med båt, leve og bo i naturen – under hellere, i gapahuk, i lavvoen – sanke bær og fiske, nøre bålet og tilberde maten over åpen varme og sovne under stjernehimmelen slik generasjoner av forfedre har gjort det før; vi kan prøve ut – leve på steinaldervis, som tømmerhoggere eller fløter..."* (ibid; s. 1)

I artikkelen "Friluftsliv – ett alternativ i skolan" karakteriserer Ulf Sjödin (1987) skolen som et herskersystem hvor eleven blir og forblir passiv, mens læreren prater 70 prosent av tiden. I forlengelsen antyder han, som Repp og Mytting, friluftsliv som et alternativ: "Låt oss bjuda

[1] Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987.

av all vår friluftserfarenhet och kunskap och samtidigt hitta metoder där vi kan gå inn i skolans värld och påverka, der inte ordet räcker till." (Sjödin, 1987; s. 2).

Representerer uteskole den praksis som Mytting og Sjödin hadde i tankene?

Beskrivelsen til Eriksson (1999) av "Outdoor-education"- tradisjonen i ulike land, avdekker en pedagogisk tradisjon som er i slekt med uteskolens – reformpedagogikk, erfarings-pedagogikk, induktiv læring etc. Innenfor denne tradisjonen finnes en jungel av varianter (Bischoff, 1996), noen mer tilknyttet skole og pedagogikk enn andre. Jeg har fordypet meg i to retninger, som må sies å ha en god forankring i pedagogisk tradisjon; "Environmental Education" (Cooper, 1998) og "Experiental Education" (Lindsay og Ewert, 1999).

"Experiental Education" (EE) er en Dewey-inspirert[2] pedagogisk bevegelse, med tyngdepunkt i Amerika. Lindsay og Ewert (1999) sammenligner EE med det en kaller "gjennomsnitts-undervisning". I likhet med uteskolepraksisen vektlegger EE en *helhetlig, erfaringsbasert* og *praksisorientert* læringsprosess; *prosessen* er vel så viktig som innholdet; den tar utgangspunkt i *elevens ståsted*; den foregår ofte *utenfor klasserommet*, gjerne i *naturmiljøer*. Målet er å bidra til elevens personlige og individuelle vekst (ibid). I likhet med uteskole-pedagogikken bygger EE videre på den reformpedagogiske tradisjonen.

Cooper, en representant for "Environmental Education", har skrevet boken "Outdoors with young people" (1998). Boken kan anbefales for alle som jobber med naturen i pedagogiske sammenhenger. I denne reflekterer han over muligheter og utfordringer med å gjennomføre ulike typer aktiviteter ute. Cooper knytter pedagogisk og metodisk teori til egenerfaringer. Flere av disse observasjonene og refleksjonene har vært til hjelp, og jeg vil bruke noen perspektiver fra Cooper i dette arbeidet.

Mens det kan synes som "uteskole" praktiseres av "ordinære" lærere, og som en integrert del av skolen, er det vanlig at "Outdoor-education" knyttes til aktivitetssentere som tilbyr "programmer" som er tilpasset den aktuelle gruppen og dens målsettinger. Disse sentrene har sin egen "ekspertstab" som overtar ansvaret når klassen kommer på besøk (Bischoff, 1996). Slik sett minner denne undervisningsformen mer om leirskole enn uteskole. Når det gjelder

[2] John Dewey (1859-1952), av mange ansett som den progressive pedagogikkens far. Blir grundig omtalt i kapittel 2.

lærerkvaliteter har en innenfor denne tradisjonen lagt vekt på å definere og tilrettelegge for presise læringsmål og ikke minst å bevisstgjøre effekter av læring og utvikling. Lærerne eller instruktørene er drillet, og har en grundig gjennomarbeidet *plan*. Innholdet er *forutbestemt* og konsekvensene gjennomtenkt. Slik sett vil bearbeiding av inntrykk, erfaringer og opplevelser bære preg av en "debreafing". Denne planmessige gjennomføringen medfører et langt mer rammebelagt og fastlåst mønster, enn vi synes å se i den norske uteskolepraksisen.

1.2 Uteskole - en "vill blomst" i det reformpedagogiske landskap.

"Uteskole" er et relativt ungt fenomen i skolehverdagen. Det er først i de siste 10-15 årene at tilnærmingen er tatt opp som en del av undervisningspraksisen ved en rekke skoler. I så måte kan uteskole forstås som en grasrotbevegelse blant lærere snarere enn et sentralt initiert reformforsøk. Arbeidsformen formidles i første rekke uformelt fra skole til skole og fra miljø til miljø. Spesielt etter at læreplanverket for den 10-årige grunnskolen kom i 1997 (L97), har interessen vært økende. En barneskolelærer kommenterte følgende om drivkrefter i arbeidet med uteskole: "Jeg ble inspirert på et kurs hvor vi hørte om uteskole... Erfaringene derfra stimulerte oss til å satse... At det dessuten var en arbeidsmåte som var solid forankret i L97 styrket oss i motivasjonen..."(Jordet, 1999; s.52). Fortsatt er uteundervisning mest vanlig på småskoletrinnet, men vi hører om stadig flere tilfeller på mellomtrinnet, og av og til også på ungdomstrinnet.

Uteskole kan betegnes som en "vill blomst" i det pedagogiske landskap. Som jeg har vært inne på åpner den "ville blomsten" for svært forskjellig *praksis*. Én skole driver uteskole idet elevene befinner seg utenfor skolegården og aktiviseres i leken. På en annen skole stilles det krav til pedagogiske og systematiske opplegg, som lar seg integrere i den øvrige undervisningen. En tredje skole velger en tilnærming, hvor læreren i stor grad handler på intuisjon og innlevelse, og griper de pedagogiske mulighetene etterhvert som de oppstår.

Dette innebærer at uteskole kanskje mer er et samlingsbegrep for en rekke praksiser enn en entydig metodikk, som bygger på et presist teorigrunnlag og som kan vise til dokumenterte resultater. Uteskole har *imidlertid* vært navnet på arbeidsformer, som har gitt rom for en høy grad av pedagogisk kreativitet. Det dreier seg om innovasjons- og utviklingsarbeid, hvor engasjerte lærere ofte har hatt et klart "eierforhold" til arbeidet, og hvor motivasjonen har

vært noe så sentralt som enkeltlæreres og lærergruppers ønske om å finne andre og bedre måter for å være lærere og å drive undervisning (Jordet, 1998; Jørgensen 1999; Lunde, 2000).

Uteskole praktiseres altså svært ulikt i ulike miljøer. Allikevel har jeg, via egenerfaring og litteratur, inntrykk av at det er bred enighet om den forståelse som Peter Jørgensen legger til grunn i sin hovedfagsoppgave om emnet. Han definerer uteskole som

> *...en arbeidsform i grunnskolen, hvor man bruker en eller flere dager i uken utenfor skolemiljøet, helst gjennom hele skoleåret. Hensikten er at utedagen skal være en ordinær arbeidsmetode for undervisning og læring. Disse dagene skal i størst mulig grad integreres i de øvrige fag og i skolearbeidet.* (Jørgensen, 1999; s. 16)

Felles for praksisen er først og fremst at en driver skole utenfor skolens fire vegger. Dernest søker lærere i ulik grad å benytte kvaliteter som denne alternative undervisningsarenaen representerer.

> *"Ingen forstyrrende skoleklokker. Ikke bytte av fag eller lærer. Naturens eget liv og rytme får tale til oss, skape undring, vekke et øye for det storslagne såvel som for det lille og framfor alt det vakre. Mange barn hører lyder de aldri har hørt før; en svartspett, en frosk, en råbukk som "bjeffer". Tid nok til å sitte å observere på foringsplassen. Tid nok til å fordype seg i fagstoff. Tid nok til bevegelse og lek. Optimale forhold for rollelek. Tid nok til å gjøre egne erfaringer."*
> (Lutvann på internett, 12.09.2000)

Felles for ulike former av uteskolepraksis er at de bryter med de *former* for undervisning og læring, som dominerer i den konvensjonelle skolen; at en lærer har kontroll på 20-30 elever som sitter disiplinert ved sine pulter i 45 minutters intervaller. Men dette innebærer dessuten at uteskole prøver å bryte med det iboende, ofte skjulte *kunnskaps- og læringssyn* som dominerer i den konvensjonelle skolen, og som resulterer i at elevene lytter til læreren og løser pålagte oppgaver ved å finne informasjon i bøker, for så å reprodusere denne kunnskapen. I en definisjon av uteskolemetodikken fra Lutvann skole i Oslo er man mer utfyllende og presis når det gjelder ambisjonene i uteskolens arbeidsformer:

> *Uteskole er en pedagogisk arbeidsmåte som i hovedsak foregår utenfor klasserommet og som kjennetegnes ved et høyt konkretiseringsnivå, spontan utfoldelse, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse, sansing og utfordrende samvær.* (Presentasjonsfolder; s. 4)

En vanlig oppfatning av læring har vært, at eleven må lære *delene før helheten.* En alternativ teori hevder at meningsfull læring og forståelse skjer når tanken beveger seg mellom helheten og delene. I lys av dette mener Dahlgren & Sczcepanski (1997) at uteskole representerer en komplementerende kunnskapsformidling, der en ser både "skog og trær" - en ser helheter, en beveger seg vekselvis fra det spesifikke til det generelle, fra det abstrakte til det konkrete.

Arne Jordet sier at uteskolen utfordrer den tradisjonelle kunnskapsskolen, som preges av en læringsform hvor eleven resipierer abstrakt kunnskapsstoff. Uteskolen bygger på en elev-sentrert pedagogikk, som legger vekt på allsidig og helhetlig utvikling, skapende utfoldelse, og problem- og opplevelsebasert læring (Samtale 08.06.2000).

Dahlgren & Szczepanski (1997) sier om læringsprosessen i uteskole – og god læring generelt – at den er *handlingsrettet* framfor passiv, *tematisk* framfor fagbestemt, gjerne ustrukturert og tilfeldig framfor disiplinert og skjematisk. Videre vektlegger de direktekontakt og helhets-opplevelse hvor flere sanser involveres. Disse kvalitetene er i stor grad forbeholdt en tilnærming hvor elevene gjør direkteerfaringer i et "autentisk" miljø. Her kan en vinne erfaringer som vekker og stimulerer til fordyping, og som konkretiserer en allerede eksisterende teoretisk forståelse.

Uteskolen knytter seg slik sett til reformpedagogikkens analyse og *kritikk av* den konvensjonelle skolen. De strukturelle betingelsene som fortsatt preger mye av dagens konvensjonelle skole, har sine røtter i 1800-tallet. Da var skolens fundamentale funksjon å disiplinere den oppvoksende generasjon til å fungere som lønnsarbeidere og akseptere og videreføre de eksisterende samfunnsordninger (Illeris, 2000). En har påpekt at målet med denne sosialiseringsoppgaven var *å organisere skolens egne arbeidsformer slik*, at de i seg selv formidlet de holdninger, den mentalitet, det kunnskapssyn, menneskeoppfatning og det samfunnssyn, som en ønsket å formidle (ibid).

"Skjult læring" eller "medlæring" er termer som har vært brukt om denne formen for "budskap i formene" (Imsen, 1991). Illeris viser til flere forskere som har påpekt hvordan den skjulte læreplan gjennom en rekke dagligdagse skolerutiner virker sterkt sosialiserende på elevene. "...Elevene vennes til å akseptere ventetid, avslag, avbrytelse og sosial tilbake-trukkenhet" (Jackson i Illeris, 2000; s. 148). "Elevrollen innebærer, at eleven skal kontrollere seg motorisk og verbalt. Det vil si at elevene skal kunne sitte stille i lengre tid av gangen, tie stille, og helst kun snakke på lærerens oppfordring -..."(Bauer & Borg i Illeris, 2000; s. 149).

Reformpedagogikk er fellesbetegnelse på pedagogiske retninger, som bygger på oppfatningen at det moderne samfunnet *ikke* trenger mennesker som skal reprodusere kunnskap innen et statisk samfunn. Derimot stiller samfunnet krav om selvstendighet, kreativitet og ansvarlighet. I stedet for et undertrykkende skolesystem trengs et frigjørende, så vel for den enkeltes, som

for samfunnets skyld. I stedet for å reprodusere et gitt kunnskapsstoff vektlegger en derfor evne til helhetlig utfoldelse, problemløsning, samarbeid, kreativ og kritisk tenking.

Dette er honnør-begreper som på ingen måte er ukjent i norsk skole. Slike perspektiver har lenge hatt den dominerende plassen i skolens målsetting, og kommet til uttrykk i læreplaner og måldokumenter. I vår gjeldende læreplan (L-97) fremkommer disse målsettinger og verdier i den generelle delen, de overordnede retningslinjene.

Men tross gode argumenter og flotte intensjoner, har *skolens praksis* vist seg å være svært vanskelig å endre. Utilsiktet formidles "skjult læring" gjennom skolens former, strukturer og tradisjoner. Dermed blir en rekke holdninger og oppfatninger, som står i strid med reform-pedagogikkens erkjennelser og grunnleggende idealer reprodusert. Imsen (1991) spør seg om skolen i virkeligheten formidler likegyldighet og illustrerer dette med et paradoks:

> *"På den ene siden forventes det at de skal være aktive, sprudlende og kreative i forhold til lærestoffet. Samtidig må atferden reguleres etter strenge ordensregler – regler som langt på vei er bestemt av fysiske rammer og som har den motsatte konsekvens, nemlig likegyldighet."* (Imsen, 1991; s.323)

Uteskolen kan nettopp forstås som en endret praksis, med nye situasjoner, nye strukturelle betingelser for læring. Slik kommer en vekk fra de *føringer* som ligger i den konvensjonelle skolens former, og finner andre vilkår for læring. Lutvann skole skriver at uteskole er et skolerom med fleksible vegger: En kan strekke dem så langt og vidt en bare ønsker (Lutvann på internett, 12.09.2000).

1.2.1 Gode teorier – men hva med praksis?

I innledningen sier jeg at uteskoleundervisning i dagens skole må ses på som et mangfold av praksiser snarere enn èn metodikk. Lunde (2000) skriver at uteskole bygger på et teoretisk / ideologisk grunnlag, nemlig reformpedagogikkens ("erfaringspedagogikk", "progressiv pedagogikk"). Videre kjennetegnes uteskole av en streben etter å finne og utvikle nye former for undervisning og læring i utemiljøet / naturen. Hvor langt en har kommet i denne prosessen er ukjent, og mye tyder på at entydige, enhetlige modeller fortsatt er et savn. Den konven-sjonelle skolen rommer en rekke velkjente arbeidsformer, strukturer, teknikker, regler og roller. Uteskole ønsker å utgjøre et brudd på disse, men har neppe utviklet det sett av alternativer som en slik praksis krever.

Jordet (Samtale 08.06.2000) har kommet til tilsvarende erkjennelse, og sier at uteskolens arbeidsmetoder ennå er et uskrevet blad. Dette medfører usikkerhet, og flotte ord forblir flotte ord. Om forholdet mellom det å være lærer "inne" og "ute" sier han følgende (ibid):

> *"Lærerne i vår kultur er preget av en logosentrisk kunnskapstradisjon hvor skole oppfattes som synonymt med abstrakte, bokorienterte aktiviteter innendørs i klasserom. Å organisere læreprosesser med barn og unge utenfor skolens område, ofte sammen med mennesker i ulike sosiale og yrkesmessige sammenhenger og ofte utendørs i naturmiljø eller i bymiljø, krever en bredere lærerkompetanse enn det som den tradisjonelle klasseromspedagogikken representerer. For å kunne gjennomføre undervisning hvor vi legger et utvidet læringssyn til grunn, må derfor deler av lærerrollen omdefineres."* (min understreking)

Dahlgren & Szczepanski (1997) uttrykker i sin bok følgende om uteskolelæreren:

> *"Vi mistenker at det også finnes brister i lærerenes utdanningsbakgrunn og at mange lærere savner fortrolighetskunnskap med aktiviteter hvor utemiljøet er både "klasserom og læremiddel"."* (ibid; s.34, min oversettelse)

Dahlgren og Szczepanski peker på lærernes formelle utdanningsbakgrunn, og vi kan forstå dem dit at lærerne savner den personlige erfaring av erfaringsbasert didaktikk, som skulle gjøre dem fortrolig med uteskole som undervisningsarena (ibid). Arbeidsmetoden krever spesielle kunnskaper og ferdigheter av læreren som skal tilrettelegge og følge opp situasjoner, som skal fremme personlig vekst og forståelse for sammenhengen mellom eleven og medelever og mellom eleven og natur.

Spørsmålet om å skape nye former for skole og læring aktualiserer altså en rekke perspektiver, men et av de aller mest sentrale dreier seg altså om læreren: hennes eller hans praktiskpedagogiske kompetanse eller handlingskompetanse.

1.3 Avgrensning, problemstillinger og begrepsavklaringer

Litteratur og forskning presentert så langt avdekker uteskolelærerens handlingskompetanse som et lite berørt problemfelt. Hva kreves av den lærer som skal arbeide med uteskole? Hvordan forstår læreren læreprosessen, og hva baserer læreren sin praksis på? Hvordan er samsvaret mellom uteskolens pedagogiske muligheter og lærerens forutsetninger for å realisere disse? Jeg har samlet disse spørsmålene i en overordnet arbeidstittel:

Handlingskompetansen til uteskolelærere som organiserer og tilrettelegger undervisnings-situasjoner for barn og unge i nærmiljøet.

Dette utgjør således fokus for dette studiet. Jeg ønsker å studere uteskolens praksis – forstått som dynamikken mellom lærere, elever og læringssituasjoner – for å belyse og analysere handlingskompetanse som uteskolelærere besitter. Dette studiet vil jeg gjøre i tre steg.

1. ***Jeg vil gi en beskrivelse av Lutvann skole sin måte å gjennomføre uteskole på.***
2. ***Jeg vil ta for meg <u>lærergjerningen</u> i konkrete <u>undervisningssituasjoner</u>. Hva slags handlingskompetanse kommer til uttrykk gjennom Lutvannlærerne sin uteskolepraksis.***
3. ***Jeg vil drøfte i hvilken grad praksisen lever opp til idealer i den progressive pedagogikk.***

Med *handlingskompetanse* forstår jeg lærerens praksis; de ferdigheter, "grep", valg, utspill, prioriteringer, organisering osv, som en lærer benytter seg av i sin gjennomføring av undervisningssituasjoner. Begrepet, slik jeg bruker det, har mye til felles med betegnelsen "praksisteori" som Handal og Lauvås beskriver som en: "persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (Handal og Lauvås, 1983; s.13).

Med *nærmiljø* har jeg valgt å forstå de naturområdene som lærerne oppsøker og benytter seg av i sin uteskoleundervisning. Dermed avgrenser jeg meg til å se på den delen av uteskole som skjer i natur.

Med *undervisningssituasjoner* forstår jeg sekvenser eller prosjekter læreren igangsetter mer eller mindre i samspill med elevene. Jeg støtter meg også til Illeris (2000) sin beskrivelse av læringssituasjoner. Han sier at læring preges av det rommet (naturmiljøet i min oppgave) som læringen finner sted i. All læring har derfor karakter av "situert læring" (ibid). Hver situasjon er konkret og spesifikk. Læreren går ikke i naturen i alminnelighet, men velger bestemte områder, en bestemt gruppesammensetning, en bestemt årstid etc. Naturen er også uforutsigbar – en arena for overraskelser, for elevene såvel som læreren. Dermed må situasjonsbegrepet også dekke situasjoner hvor elevene tar initiativ, hvor eleven oppdager og opplever. Dette er situasjoner med stort læringspotensial fordi det er eleven selv som driver prosessen og er "arkitekten". Det blir lærerens oppgave å veie i hvilken grad og på hvilken måte han skal handle for å hjelpe eleven til å vinne ny erkjennelse, og dermed lære.

Disse begrepene og deres innhold slik de her er forklart, har dannet basis for valg av teoretiske bakteppe, datainnsamling, presentasjon og diskusjon.

Selv om jeg støtter meg til en definisjon av uteskole (kap.1.2) som inkluderer all aktivitet utenfor skolemiljøet, vil jeg altså avgrense studiet til den delen av uteskole som skjer i naturmiljøet. Min egen bakgrunn, behov for å begrense omfanget av oppgaven, og det faktum at mye av dagens uteskole praktiseres i natur, har ført til en slik prioritering.

1.4 Videre gang i oppgaven

Til nå har jeg beskrevet uteskole som et praksisfelt preget av variasjon. Felles for denne undervisningen er at den skjer ute. Selv om det råder bred overbevisning om at uteskole er en gren på det reformpedagogiske tre (jf. kap 1.1), er denne tilhørigheten i lite grad drøftet systematisk. Uteskolelæreren og handlingskompetanse har i liten grad vært gjenstand for forskning. En didaktisk plattform for uteskolepraksiser er et savn, sier Lunde (2000). Noe skreddersydd begrepsapparat finnes neppe.

For å kunne avdekke uteskolelærerens handlingskompetanse har jeg derfor søkt praksisen – det virkelige liv – uten en klart definert teori eller modell som utgangspunkt for data-innsamling. Men forutsetningssløs forskning finnes ikke. Flere forhold påvirker bevisst eller ubevisst. I de neste kapitlene kommer jeg nærmere inn på *teoretiske* og *metodiske* perspektiver som har preget det bakteppe og drøftingsgrunnlag jeg som forsker har hatt med meg "inn i det virkelige liv". Resultatene av prosessen er blitt en ferd i fire etapper som jeg kort vil skissere her:

I Uteskole – en gren på det reformpedagogiske treet.

Det blir hevdet at uteskolen bygger på reformpedagogikkens idealer (Jordet, 1998; Jørgensen, 1999; Lunde, 2000) – en undervisning som skjer ute med en intensjon om å ikke bare gi faktakunnskap, men å bidra til helhetlig og allsidig utvikling i og gjennom læring: (sam)handling, (ny)skaping – "progressiv" pedagogikk. I kapittel to gjør jeg kort rede for den progressive pedagogikk – et grunnlag for i neste omgang kunne vurdere forholdet mellom den reelle uteskolepraksis og progressive idealer og pretensjoner.

II Handlingskompetanse og lærersosialisering

Jeg har antydet at uteskolens praksis preges av variasjon og mangfold. Det finnes ingen tydelig didaktisk teori om uteskole, ingen formell utdannelse, ingen offentlig godkjente forbilder eller idealer. Men allikevel gjennomføres uteskole. *Hvorfra henter lærerne sine*

"grep" – hva bygger de sin praksis på? I kapittel tre belyser jeg spørsmål omkring lærersosialisering og handlingskompetanse. Mye forskning bekrefter oppfatningen om at læreres handlingskompetanse er et resultat av en livslang sosialiseringsprosess. At dette også gjelder for uteskolelærere er rimelig. Ved å skue til generelle erkjennelser på området, legger jeg grunnlag for min kartlegging og systematisering av undervisningssituasjoner.

III Handlingskompetanse og undervisningsdynamikk

Doyle (1983), Tousignant og Siedentop (1983), Romar (1995, 2000) og Abelsen (2000) har alle brukt den "økologiske modell" for å nærme seg og kartlegge samspillet mellom ulike faktorer i undervisningssituasjonen. Jeg vil bruke denne tilnærmingen, og med undervisningssituasjoner som kildegrunnlag, vil jeg forsøke å peke på særpreg ved uteskolelærerens handlingskompetanse. I kapittel fire gjør jeg rede for modellen og forskningserfaringer med denne.

IV Handlingskompetanse presentert som idealtyper

I kapittel fem, metode, presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å samle min egen empiri. Her belyser jeg fasene i feltarbeidet og bearbeidingen av data. Videre argumenterer jeg for en presentasjon hvor jeg kategoriserer undervisningssituasjoner og lærerens arbeidsmåter etter fiktive idealmodeller (Weber, 1995). Jeg prøver å rendyrke forskjellige måter å "være lærer på" i uteskolen. På denne måten kan jeg følge flere lærere og dermed beskrive variasjon. I prosessen med å kartlegge og vurdere/analysere disse situasjonene, har altså de nevnte perspektivene dannet bakteppe.

Hvordan analysen, presentasjonen og drøftingen vil bli presentert kommer jeg også tilbake til i kapittel fem.

2 PROGRESSIV PEDAGOGIKK

I innledningen beskriver jeg uteskole som en utradisjonell tilnærming til undervisning og læring. Det konvensjonelle skolerom og dette rommets "skjulte agenda" (jf. kap 1) forlates til fordel for "virkeligheten"[3]. Ute i naturen skal oppdageren og nysgjerrigheten vekkes, og eleven motiveres til aktivitet og lærelyst. Uteskolepraksisen, slik det argumenteres og skrives, må sies å falle inn under paraplybegrepet progressiv pedagogikk. Her åpnes det for kreativitet og spontanitet, og det kan synes som om elevene blir tatt på alvor. Dette er en pedagogikk som setter eleven og elevens læring i sentrum – en praksis som skal forløse det kreative og skapende via meningsfulle læringssituasjoner.

2.1 Progressiv pedagogikk slik John Dewey argumenterer

John Dewey (1859-1952), av mange ansett som den progressive pedagogikkens far, gav ikke selv noen entydig tilslutning til den reformpedagogiske bevegelse (Vaage, 2000). Han var enig i mye av skolekritikken, men det var aldri snakk om forkasting – en skal ta vare på det beste fra den tradisjonelle skolen og det beste fra de nye progressive strømningene (ibid).

"Learn to do by knowing and to know by doing" er en av flere kjente læresetninger fra Dewey. Inspirert av William James (1842-1910) og utviklingspsykologien, hevder han at basis for all læring er den enkeltes opplevelse og erfaring. I sin argumentasjon vektlegger han derfor interaksjonen mellom elev og omgivelsene og elever i mellom. Han argumenterer for at erfaring og læring er situasjonsbestemt, den må forståes i sin kontekst. Denne konteksten må variere i tid og rom. Slik sett er han kritisk til den tradisjonelle skole hvor potensialet for læring i liten blir grad utnyttet. Undervisningen er "kunstig" splittet i fag og organisert etter klokka. Innhold og tilnærming blir ensidig, og i for liten grad knyttet til eleven sin erfaringsbakgrunn. Dewey vil at eleven må få tilgang på førstehåndserfaringer. Avhengig av hva som er undervisningens mål, må pedagogen legge til rette for eller oppsøke situasjoner som gir eleven mulighet til å kunne erfare autentisk. Vi lærer i samspill med virkeligheten, med våre omgivelser og i samfunnet. Den ideelle skole for Dewey har derfor en dør ut til hagen og en ut til skogen, hvor læringsprosessen kan preges av problemløsing og undersøking, selvutfoldelse og skapende virksomhet. Det stilles krav til både induktive og

[3] En oppsøker en autentisk arena når en beveger seg ut i naturen. Samtidig vil lærerens intervenering og til rettelegging gjøre at en kan diskutere hvor virkelig situasjonen egentlig er. Men en boklig gjengivelse vil det uansett ikke være.

deduktive evner hos eleven (Tordsson 1993; Hiim og Hiipe 1994; Ericsson 1999; Vaage 2000). Ved første øyekast kan uteskolen synes å ha kvaliteter som nettopp åpner for slike situasjoner. En beveger seg ut av klasserommet for å oppdage naturen slik den er i seg selv.

Dewey utviklet en trinnmetode, problemmetoden, som skal framelske denne forløsende læringsprosess (Imsen, 1997):

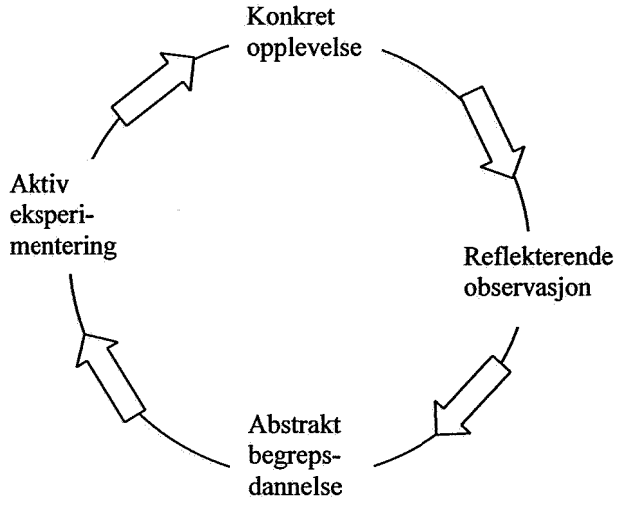
1. *Eleven må oppleve et problem eller noe som er vanskelig, og som han eller hun er motivert for å løse.*
2. *Problemet må undersøkes nærmere for å finne ut hva vansken består i.*
3. *Eleven må samle mer kunnskap eller informasjon om problemet eller fenomenet.*
4. *På grunnlag av disse kunnskapene resonnerer eleven seg fram til hypoteser om fenomenet, og prøver å tenke seg hva konsekvensene vil bli.*
5. *De mest sannsynlige hypotesene testes ved å bli satt ut i praktisk virksomhet.*

For at denne prosessen skal bli fruktbar og skapende, bør forholdet mellom lærer og elev preges av praktisk problemløsende tilstedeværelse og samarbeid. Via meningsfulle erfaringer motiveres eleven til å stille spørsmål. Eleven opplever problemer som vekker nysgjerrighet, kreativitet og ønske om å finne en løsning (Skard, 2000). I argumentasjonen til Dewey ligger det altså en kritikk av den ensidige og monologe formidlingspedagogikken, hvor eleven fort blir den passive mottaker. Dewey retter fokus mot eleven og elevens aktivitet. Læreren skal veilede i en aktiv problemløsende læreprosess (Hiim og Hippe, 1994).

Sentralt i Deweys oppfatning står altså en tiltro til selve *læreevnen* i mennesket. Betegnende for eleven er ikke at hun/han *savner* kunnskap som læreren må formidle, men nettopp evnen til å lære i og gjennom møtet med situasjoner, som stimulerer til sanselig erfaring, kroppslig utfoldelse, intellektuell bearbeidelse og følelsesmessig engasjert *handling*. Naturarenaen åpner for elevutfoldelse og møtepunkter på flere plan (jf. Jørgensen, 1999). Utfordringen blir å registrere, kanalisere og bevisstgjøre denne.

I de neste kapitlene vil jeg se nærmere på disse perspektivene på læring og undervisning – hvorfor kan vi si at uteskole har noe med progressiv pedagogikk å gjøre? Hva sier teoriene og hva sier forskningen? Hva slags visjoner og idealer er det egentlig snakk om? Hvilket elevsyn og læringssyn ligger til grunn? Hvilke muligheter og utfordringer medfører denne tilnærmingen til undervisning og læring?

2.1.1 Erfaringslæring og eleven i sentrum



Figur 2.1 Kolbes læringssirkel (etter Illeris, 1999; s. 7)

Uteskole skal være en arena for elevens utfoldelse og egenerfaring. Dewey taler varmt om erfaringslæring – erfaring som forutsetning for læring. Tilsvarende argumenterer Piaget (Kozulin, 1994) når han sier om læring at den går "fra handling til tanke". Det er i eleven at den kognitive prosessen skjer, og da som en konsekvens av erfaring. På bakgrunn av erfaring opparbeider barnet sin egen genuine forståelse. Kolbe (i Illeris, 1999) sin læringssirkel kan illustrere en slik oppfatning av læringsprosessen (fig. 2.1). "Fra konkret opplevelse via reflekterende observasjon til aktiv eksperimentering og herfra tilbake til ny konkret opplevelse" (ibid, s.7). Erfaring forstås som en prosess, hvor nye opplevelser og ny erkjennelse bygger på det eksisterende. En prosess hvor eleven er i sentrum, hvor eleven er den aktivt handlende.

I uteskolen, uten fysiske vegger, tenker en seg at elevene kan få virke individuelt og dermed differensiert. Eksistensialister som f. eks. Grenstad (1986) og Bjørkvold (1989) fremhever på tilsvarende vis viktigheten av å sette eleven i sentrum for læring. Bjørkvold (1989) hevder at for å ta vare på energien, temperaturen og "det autentiske", må læreren legge til rette for at kreative, lekende og skapende sider i mennesket kan slippe løs. Læringssituasjonen må ta hensyn til elevens forutsetninger. I motsatt fall blir den kjedelig og kan føre til skoletrøtte, umotiverte og "nedskurte" elever (ibid). Tilsvarende mener Arne Næss (1998) at undervisningen må ta hensyn til elevenes egeninteresse, eller "det de gløder for", som han sier.

Også Bollnow sitt "møtebegrep" (Hiim og Hippe 1993) vektlegger *elevens* sentrale plass i læringssituasjonen. Det er eleven som skal lære. Det er eleven som skal møte utfordringer, stille spørsmål og undre seg over det underlige. For å imøtekomme dette må den gode lærer i følge Tom Tiller (1995) kunne improvisere og tilpasse undervisningen til det didaktiske møtets egenart. Da må det være rom for overraskelser, for det kreative innspill, for de mislykkede forsøk, så vel som de vellykkede. Læreren må se elevene, og han må bry seg om det han ser. Dynamikken og dialogen forutsetter deltakere som forstår hverandre. Dette krever dyp involvering og det krever omsorg i vid forstand.

2.1.2 Immanent pedagogikk – synlig og usynlig læring

Hva er undervisningssituasjonenes egenarter og muligheter: Hva *handler* situasjonene *om*, hvilke er deres *iboende budskap* og *pedagogiske potensiale*, i hvilke *retninger* heller de? Hos Dewey representerer situasjonen "the basic unit of experience", møtepunktet mellom individer og mellom individ og omgivelser, og dermed potensiale så vel som begrensninger. Illeris (2000) skriver at læringssituasjonen, og de rammer læringen skjer innenfor, alltid er med å prege læringsresultatet. Han sier at bestemte typer situasjoner kan ha spesielle læringskvaliteter. Tordsson (1998) mener som Illeris, at læring ikke bare skjer gjennom det som en lærer (pensum, stoff, fakta, ferdigheter), men også gjennom hvordan en lærer, i selve formene. Denne formen for læring betegner Tordsson som immanent (=iboende) læring. *Skjult læring* eller *skjult læreplan*, *taus kunnskap* eller *medlæring* er beslektede begreper som benyttes for å tydeliggjøre dette videre syn på læring.

Tordsson (1993, 1996) har jobbet teoretisk og praktisk med friluftslivspedagogikk. Han hevder at "hver gren av friluftsliv, ja hver enkeltsituasjon, har sin egen iboende pedagogikk" (Tordsson, 1998; s.4). Dette er i kontrast til den tradisjonelle klasseromssituasjonen, hvor kunnskap er definert og læring i stor grad dreier seg om å huske. Friluftslivspedagogikk er tuftet på progressive idealer, og på lik linje med uteskolemetodikken dreier det seg om å oppsøke, gripe og i neste omgang bevisstgjøre utesituasjonenes iboende egenskaper. Tordsson (1998) hevder som Illeris (jf. kap 1.2) at hver slik situasjon har sin egenart, sine pedagogiske muligheter og begrensinger; de rommer et pedagogisk potensiale. Oppgaven for pedagogen er å se og skjelne disse mulighetene, fange og benytte dem, gjøre dem tydelige. Det er derfor ikke snakk om en *skjult* pedagogikk, men tydeliggjøring og bruk av de iboende kvaliteter som finnes i de situasjoner som uteskolen kan gi.

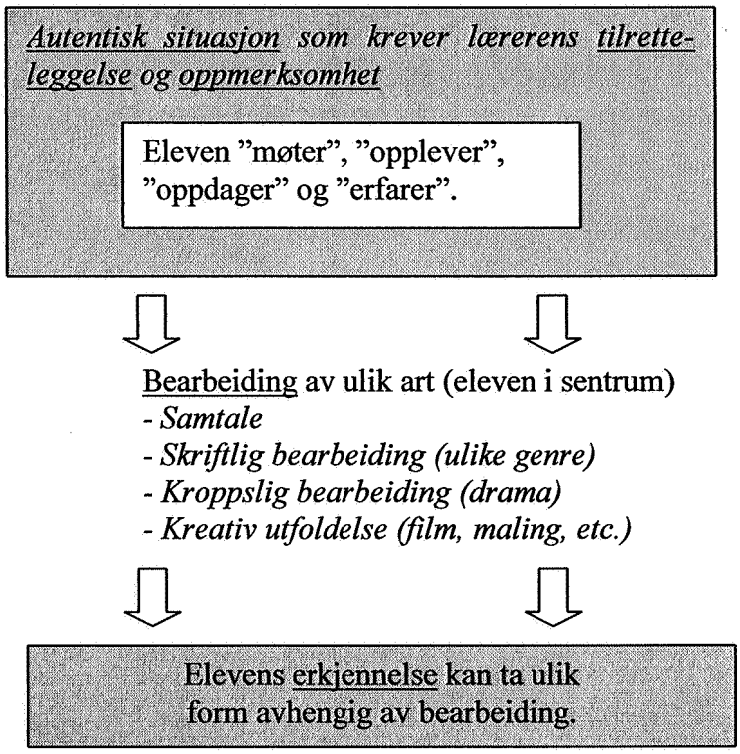
Jørgensen (1999) bruker betegnelsen "Liv". Hver enkelt uteskolesituasjon har sitt eget "Liv". Han skriver at "Livet" knytter seg til et stort fag- og problemområde, bestående av syn på verden og naturen, menneskesyn, kunnskapssyn og verdisyn (ibid). Dette åpner mulighetene for en lærer. Øyeblikket kan formidle langt mer enn det fagspesifikke, det tiltenkte. Det kan dreie seg om sosiale, følelsesmessige, estetiske eller psykologiske forhold.

En kan tenke seg uteskole som en "gullgruve" for ekte og levende situasjoner. Elevene er gullgravere, mens læreren i et slikt bildet blir katalysatoren som skal bidra i foredlingsprosessen. Den helhetlige eller "konfluente" forståelsen av læring og undervisning som her beskrives, krever en lærer som vet å oppsøke eller tilrettelegge for autentiske situasjoner, såvel som å legge merke til det spontane og utilsiktede. Videre må han ha en plan, en idé, et ønske om å følge opp, slik at hun kan ta vare på, strukturere og tydeliggjøre, løfte frem poenger eller velge mellom forskjellige handlingsmuligheter på måter som innebærer at erfaringene i neste omgang blir til personlig mestring eller ny erkjennelse.

2.1.3 Erfaring i autentiske situasjoner – bearbeiding og erkjennelse

Med autentiske situasjoner forstås altså situasjoner som oppleves *virkelighetsnære* og *meningsbærende* for eleven. Dewey benytter begreper som "førstehåndserfaringer" og "learning by doing". Det dreier seg om at eleven må møte situasjoner og utfordringer som vekker "oppdageren" og det undrende i seg. Det er ikke tilstrekkelig å lese eller høre om. Eleven må selv erfare og føle, kjenne flere sider ved den reelle situasjonen på kroppen. Det være seg i samfunnsliv eller de naturlige omgivelser. Skolens tradisjonelle "vegger" begrenser en slik utfoldelse, og uteskolen blir slik sett en motvekt. Naturen er en autentisk arena. Her inviteres elevene til ekte møter, situasjoner som framelsker undring og følelsesmessige reaksjoner.

Figur 2.2 er ment å illustrere forløpet fra elevens "møte", "opplevelse", "oppdagelse" og "erfaring" i den aktuelle situasjon, via bearbeiding til ny erkjennelse. Modellen må forstås i lys av Dewey sin problemmetode, Kolbe sin læringssirkel og de øvrige progressive perspektivene belyst så langt. Den er for øvrig inspirert av Bent Leicht Madsen (1988) sine tanker om barns læring i natur. Han sier at barn ikke



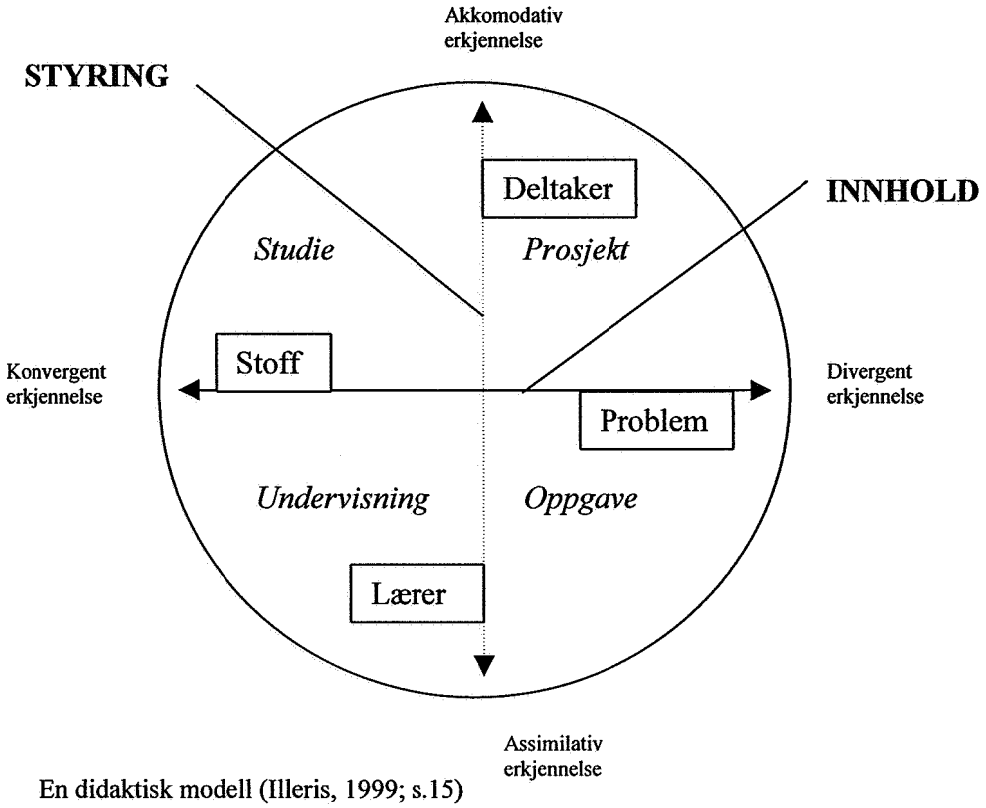
Figur 2.2 Fra autentisk erfaring via bearbeiding til erkjennelse. (etter Madsen, 1988)

trenger motivasjon fra voksne for å være aktive i naturen. Men de voksne må forholde seg nysgjerrige, fantasifulle, kreative og "humoristiske" sammen med barna. På bakgrunn av barnas erfaringer og opplevelser, skal læreren følge opp med en bearbeiding som skal gi barnas egne opplevelser og erfaringer perspektiv. Dette krever lærerens fulle tilstedeværelse og oppmerksomhet. Han presiserer at de voksne ikke må styre barns lek, opplevelse og erfaring.

Modellen peker på den viktige oppgaven det innebærer å *oppsøke* og *tilrettelegge* for autentiske situasjoner; det å bevege seg fra klasserommet og ut i naturen på et gitt tidspunkt (vinter eller høst), med gitte betingelser (når isen ligger på vannet eller når sevja siger ut i grenene), med en blanding av intensjoner om lek og oppdaging, og med en åpenhet for det spontane og kreative elevinnfall. Rousseau, 1700-tallets fremste progressivist, uttrykker på tilsvarende vis at læreren skal arrangere situasjoner, som gir virkelighetserfaringer og som vekker tiltakslysten i barnet. Han sier videre at læreren skal si så lite som mulig og la barnet oppdage så mye som mulig på egenhånd (Tordsson 1993).

Modellen (fig. 2.2) sier ikke noe om den form for bearbeiding som læreren bør velge, eller typen av erkjennelse som en slik bearbeiding resulterer i. Til dette kan en modell etter Knut

Illeris (1999; s.15) være til hjelp. Denne (fig. 2.3) illustrerer sammenhengen mellom ulike bearbeiding- eller undervisningsformer og erkjennelsesformen som har vist seg typisk for disse.



Figur 2.3 En didaktisk modell (Illeris, 1999; s.15)

Undervisningens innhold og styring oppfattes som sentrale didaktiske dimensjoner og er plassert i kors sentralt i modellen. Innholdet kan i større eller mindre grad være stoff- eller problembasert, noe som vil befeste det etablerte (konvergent) eller vekke / åpne for ny erkjennelse (divergent). Videre sier modellen at styring av undervisningen i større eller mindre grad kan være lærer- eller elevstyrt. En lærerstyrt undervisning vil igjen fordre en type erkjennelse som befester det etablerte (assimilativ[4]), mens en elevstyrt undervisning i større grad vil utfordre den etablerte virkelighetsoppfatningen (akkomodativ). En progressiv undervisningssituasjon vil tilstrebe elevstyring eller sentrering, og en problem- eller prosjektbasert bearbeidingsform. Men, som Dewey presiserer, det betyr ikke at tavleundervisning eller lærermonolog er uegnet eller tabu. I enkelte sammenhenger er tavla det beste hjelpemiddel.

For å si noe om hvilket nivå en kan vente at eleven skal kunne erkjenne, kan begrepet *"den nærmeste utviklingssone"* til Lev Vygotsky være til hjelp:

[4] Assimilativ og akkomodativ er begreper etter den sveitsiske psykologen Piaget. Begreper ment å beskrive den mentale tilpasningsprosessen som inntrer i individets møte med et kjent (assimilativ prosess) eller ukjent (akkomodativ prosess) miljø. (Imsen, 1991)

"Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivå som kan konstateres ved individuell problemløsning, og nivået for den potensielle utvikling som kan konstateres ut fra problemløsning med veiledning fra voksen eller i samarbeid med dyktige jevnaldrene." (Vygotsky i Illeris, 2000; s.44)

Illeris er selv skeptisk til dette sitatet, og mener det oppfordrer til en sterkt læringsstyrt undervisning, uavhengig om det var Vygotsky sin intensjon eller ikke (ibid). Det ville være i strid med den progressive idé. Læring som sosial samhandling er derimot i tråd med tankene presentert så langt. Bearbeiding av inntrykk har mulighet til å nå dypere erkjennelse dersom den preges av interaksjon, samtale og dialog.

2.1.4 Lærerrollen – en oppsummering

"A leader is best when people barely know he exists, not so good when people obey and acclaim him, worst when they despise him... But a good leader when his work is done, his aim fulfilled they will say "We did this ourselves"."(Lao-tse)

Hvordan være lærer etter progressive idealer? Pedagogen setter eleven i sentrum. Han eller hun vet å oppsøke / tilrettelegge for autentiske situasjoner, slik at eleven opplever, møter, erfarer, etc. Pedagogen velger en bearbeidingsform med det formål å fremelske en erkjennelse og kunnskapsdannelse som virker utviklende på eleven.

Som oppsummering vil jeg presenterer en tabell (tab. 2.1) som forsøker å illustrere de to pedagogiske ytterpunktene; den progressive tradisjonen og den tradisjonelle (Vaage, 2000);

Tradisjonell formidlingspedagogikk	**Progressiv pedagogikk**
Lærer-som-formidler	Lærer-som-tilrettelegger
Lærer-som-kunnskapskilde (monolog)	Lærer-som-medlærer (dialog / møte)
Pensumorientert læring – faginndelt	Elevsentrert læring – helhetlig fagintegrering
Tidsfestet, rigid, planbasert læring	Åpen og fleksibel læring
Primært faktabasert	Primært prosjekt- og problembasert
Teoretisk, abstrakt – prinsipper og overblikk	Autentisk og konkret – aktivitet og refleksjon
Drill og øvelse	Undersøkelse og konstruering (design)
Regler, normer og prosedyrer	Oppdagelse og kreativ variasjon
Konkurranse	Samarbeid
Klasseromsorientert	Virkelighetsorientert (naturlige omgivelser)
Foreskrevne og lukkede resultater	Åpne resultater
MÅL: Formidle samfunnets etablerte verdier og settes inn i samfunnslivet for øvrig	MÅL: Personlig og individuell vekst skal bidra til kritisk samfunnsutvikling

Tabell 2.1 En skjematisk fremstilling av progressiv vs tradisjonell pedagogikk.

en retning litteraturen også betegner teknokratisk (Tiller, 1990; 1995), formidlings- (Jordet, 1998), "business-" (Cooper, 1998) eller "bankorientert" (Freire, 1970). Jeg støtter meg til to artikler (Lindsay og Ewert, 1999; Stinger, 1999) og Cooper (1998) hvor liknende tabeller er benyttet. Imsen (1990) minner om faren ved å fremstille pedagogiske ideer skjematisk og ensidig: De blir fort kategoriske og unyanserte. Poenget med denne modellen er heller ikke å tegne virkeligheten – praksisen er oftest et "konglomerat" (Imsen, 1990). Idéen er å oppsummere kjennetegn ved den progressive tradisjon og den formidlingsbaserte, for å ha et best mulig utgangspunkt for å kunne avdekke og i neste omgang diskutere og drøfte den reelle undervisningspraksis i uteskolen.

3 LÆRERSOSIALISERING OG HANDLINGSKOMPETANSE

Hvorfor blir noen lærere, og hvordan sosialiseres de inn i rollen som lærere? Vi har sett at noen omtaler uteskolelærere som "ildsjeler" og entusiaster. Det kan virke som det er lærere med erfaring fra en eller annen friluftslivssammenheng (speider, turistforening, fritid, ferie, egen oppvekst, etc.) som tar initiativet til opprettelsen av uteskole eller som tar med seg klassen ut og blir den "ildsjelen" de øvrige lærerne går til, for å få tips og idéer (Ericsson, 1999; Lunde, 2000; Limstrand, 2001). I lys av mer generell forskning omkring lærer-sosialisering synes ikke dette urimelig.

Forskning omkring lærersosialisering og lærerutvikling innenfor kroppsøvingsfaget avdekker hvor sammensatt og individuell denne prosessen er. Via livshistorieforskning mener en å se lærerens handlingskompetanse som et resultat av impulser gjennom et langt liv (Næss, 1996,1998; Schempp m.fl. 1993). Tiden som barn, elev, idrettsutøver, speider, leder, student, aktiv lærer med mer, representerer alle opplevelser som i større eller mindre grad innvirker på måten en underviser på, ens praksisteori. I en studie av fire kroppsøvingslærere, som alle var sosialisert inn i lærergjerningen via idrettsarenaen, fant Næss (1998) at tiden som student hadde hatt liten innflytelse på deres praksisteori. Langt viktigere var tiden som elev eller idrettsutøver og rollemodeller fra disse miljøene. Tilsvarende fant Graber (1995) at fagrelatert didaktisk kunnskap var sekundært for nyutdannede læreres opparbeiding av en personlig praksisteori. I dette studiet fant Graber at én høyskolelærer, som rollemodell, hadde hatt størst betydning for studentene. Schempp med flere (1993) fant tilsvarende i sin studie. De fant også at skolekulturen ved den enkelte skole er av avgjørende betydning for rollen den nyutdannede læreren inntar. Hvilke forventninger "bor i veggen"? Det er dette Foucault (i Schempp m.fl. 1993) betegner som "Regime of truth": Det sett av skrevne og uskrevne regler som er gjeldende på den aktuelle skole, og som ferske lærere føyer seg etter for å "overleve"... en innfrir forventninger uten nødvendigvis å være enig (Schempp m.fl. 1993).

Gerald G. Duffy (1994) har jobbet med lærersosialisering og har sin bakgrunn fra klasseromsundervisning i Amerika. Han kritiserer lærerutdanningen og skolematerialet som benyttes i det amerikanske skolesystemet for å være strømlinjeformet og alt for rigid. Konsekvensen er i hans øyne lærere som han betegner som "followers" eller etterløpere. Han savner det kreative og nyskapende, og lærere som velger nye veier og som legger til rette for det Tom Tiller betegner som didaktiske møte. Uteskolen er en slik ny vei, men det er ikke sikkert praksisen er like kreativ og nyskapende som ambisjoner og idéer skulle tilsi. Og som

Tiller poengterer – den norske lærerutdanningen er kanskje vel så kritikkverdig og uferdig som den amerikanske (1995).

I lys av dette, er Arne Jordet sin beskrivelse av uteskolens didaktikk interessant. I boken "Det tredje klasserom" (Jordet, 1999) skriver han at det handler om å ville og våge – uteskolens didaktikk læres gjennom egenerfaring. Det er ikke urimelig å tro at Jordet tenker seg en didaktikk tuftet på progressive idealer som utprøves, bearbeides og bevisstgjøres gjennom prøving og feiling av den enkelte lærer i egen praksis. Dette burde være en naturlig konsekvens av det faktum at det finnes svært lite formell utdanning eller kursvirksomhet rettet mot denne type undervisning. Å tro at denne personlige didaktikken tuftes på teoretiske idealer alene, ville være utopisk: At den enkelte lærer skulle dedusere en egen kreativ og nyskapende praksis ut fra den progressive pedagogikkens teorier. Mer sannsynlig er dette en prosessbasert praksis, en underveis-didaktikk, hvor læreren handler på bakgrunn av dels teoretiske idealer, dels prøving og feiling og kanskje mest på bakgrunn av erfaringer og opplevelser fra tilsvarende situasjoner tidligere i livet.

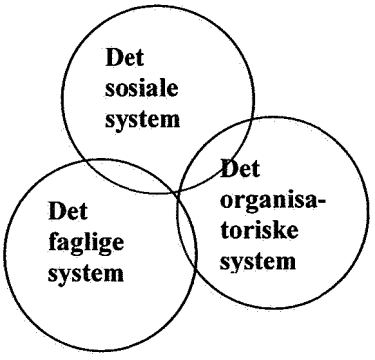
Informantene til Eriksson (1999) hevder at som uteskolelærer må en være fortrolig med elementet og ha overskudd til å ta med seg elever ut. Dette rimer godt med Jørgensen (1999) og Jordet (1998) sine funn. Men det er stor forskjell på å "ta med seg eleven ut", og å gjennomføre et godt pedagogisk opplegg basert på progressive idealer. I lys av Schempp (1993) sine funn, som beskrevet over, kan en forvente å finne uteskolelærere som har overskudd til å ta med seg elevene ut, men som lar det bli med nettopp det. Dette behøver ikke ha noe med manglende overskudd å gjøre. Det kan skyldes manglende kjennskap til de pedagogiske idealene, manglende erfaring med undervisningsarenaen – og / eller praktisk dugelighet i å virkeliggjøre disse idealene i den kanskje ukjente og uforutsigbare arenaen som uteskolen kan være. Kanskje mangler læreren overbevisning om arenaens pedagogiske muligheter – noe som medfører en "stille mus"- strategi, hvor vedkommende velger å innfri forventninger uten nødvendigvis å være enig i skolens rådende holdning. Et hav av årsaksforklaringer kan ligge bak ens handlingskompetanse, og til syvende og sist er den individuell og situasjonsbetinget.

I min presentasjon av uteskolelæreres handlingskompetanse, baserer jeg meg på ideen om at undervisningspraksis ofte er *preget mer av egenopplevelser og egenerfaringer, enn av teori og idealer.* Hvordan jeg har gått fram for å kategorisere handlingskompetanse i et slikt perspektiv, vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.5.2.

4 DEN ØKOLOGISKE MODELL

Dynamikken mellom lærer, elev og omgivelser, slik den utspiller seg i den konkrete undervisningssituasjonen, kan fortelle mye om lærerens handlingskompetanse. Som grunnlag for analyse og drøfting av handlingskompetanse, har jeg valgt å presentere den "økologiske modell", et analyseredskap anvendelig for å kartlegge og forstå undervisningens dynamikk. Forskningstilnærmingen setter fokus og bygger på antagelsen at undervisning og læring er resultatet *av samspillet og interaksjonen mellom lærer, elever og omgivelser*. Undervisnings-*situasjonene* er det reelle undersøkelsesobjektet, og målet er å samle empiri som setter ord på det "virkelige liv". Modellen har vært brukt i klasseromsstudier (Doyle, 1983), i kroppsøvingsstudier (Romar 1995, Tousignant og Siedentop, 1983), men ikke i uteskolestudier. Jeg tar utgangspunkt i Siedentop sin modell (fig. 4.1) tilpasset kroppsøvingsfaget (i Romar, 1995; s.11), men prøver å vinkle innholdsbeskrivelsen slik at jeg kan fange og problematisere det jeg innledningsvis har presentert som uteskolens egenart. Siedentop (ibid) definerer tre oppgavesystemer som i et gjensidig påvirkningsforhold skaper undervisningens "liv".

Figur 4.1 Den økologiske modell, illustrasjon av samspillet mellom oppgavesystemene (Romar, 2000).



Det faglige system. Dette henspeiler på de faglige oppgaver (jf. læreplanens spesielle og generelle del (L-97)) som læreren aktualiserer, og som får konsekvenser for dynamikken / samspillet / læringen. Dette innbefatter deler av det jeg i kapittel 1.3 definerte som lærerens handlingskompetanse – de ferdigheter, grep, valg, utspill, prioriteringer, organisering osv, som læreren benytter i sin formidling av pensum eller innhold. Jeg vil ikke berøre dette systemet utover det jeg allerede har gjort i kapittel 2 og 3, hvor lærerrollen og handlingskompetanse har vært tema.

Det sosiale system henspeiler på elevaktivitet og elevenes innvirkning på dynamikken. Denne aktiviteten påvirkes av en rekke forhold: hva står på den sosiale agenda, er eleven eller elevene motivert i dag, hvilke tema er på dagsorden, hvilke fag, appellerer undervisningsformen til elevens natur og dagsform? Tilsvarende vil faktorer som elevhierarki, roller,

mobbing og aktiviteter utenfor skolen bidra i større eller mindre grad til den situasjonsbestemte økologien. Den progressive pedagogikk setter eleven i sentrum. En sier at uteskolen i større grad ivaretar eleven, hennes forutsetninger og ønsker. Men hva skjer egentlig? Det sier forskningen lite om. I kapittel 4.1 viser jeg til teori som belyser sider ved elevengasjement og motivasjon for skole. Hva er sammenhengen mellom pedagogisk tilnærming og elevmotivasjon, og hvordan kommer dette til syne i praksis?

Det organisatoriske system innbefatter de oppgaver som ligger forut for eller implisitt i undervisningen. Det dreier seg om fysiske forutsetninger og rammebetingelser, rutiner og regler for skole og klasse, faktorer som med synlig eller "usynlig hånd" påvirker økologien og utfallet av undervisningen. I kapittel 4.2 belyser jeg dette via modellen og tilnærmingen til Berg og Wallin (1983).

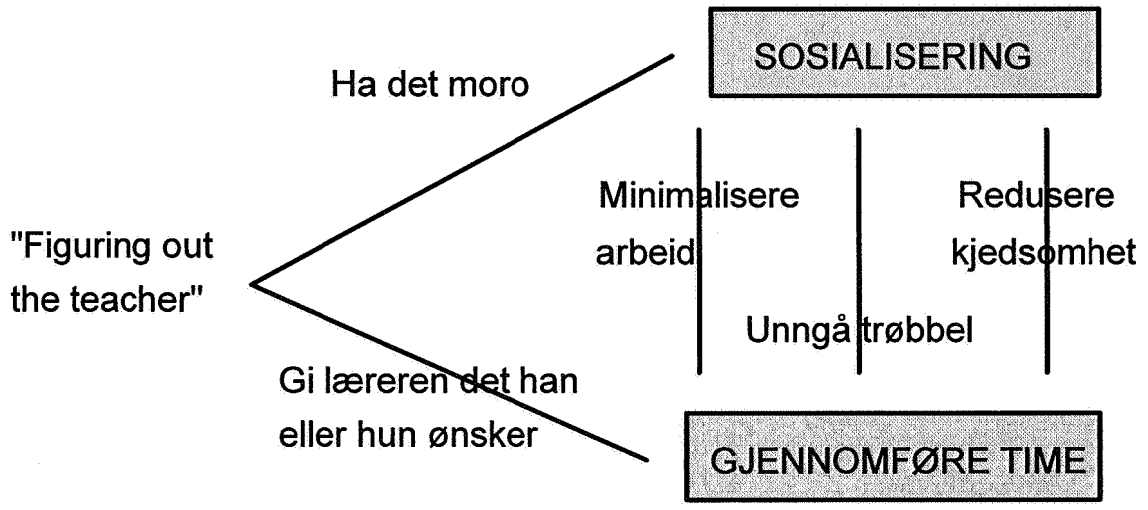
Med disse "systemene" har jeg et utgangspunkt for å bli bedre kjent med, og i neste omgang kunne analysere dynamikken som utspiller seg i uteskolen. Samtidig er dette en modell som ikke kamuflerer den kompleksitet som undervisning og læring representerer.

I de to følgende underkapitlene skal jeg altså ta for meg det sosiale og det organisatoriske system. Dette dels for å klargjøre modellens oppgavesystemer, men først og fremst for å gi et bredere bilde av undervisningens kompleksitet. I metodekapittelet vil jeg si mer om de muligheter og begrensninger som et slikt bakteppe gir for datainnsamling og databearbeiding.

4.1 Det sosiale system

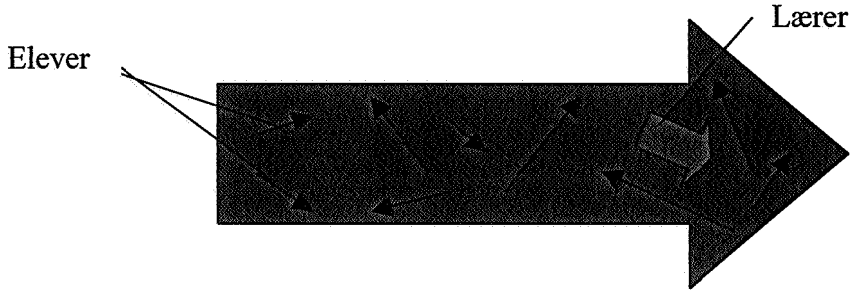
Om tradisjonell klasseromsundervisning hevder Doyle (1983) at elever handler i kraft av *ytre motiver* (vurdering, karakterer, lærerens oppmerksomhet...). Uten disse vil elevene kun handle så lenge egeninteressen motiverer. I den tradisjonelle skole, preget av regler og plikter (tabell 2.1), har han funnet at elever i stor grad konsentrerer seg om de oppgavene som de blir stilt ansvarlige overfor. Andre oppgaver tar de mindre høytidelig. Allan (i Hastie og Pickwell, 1996) fant at elever har to hovedmål i undervisningstimen; (1) de morer seg og unngår kjedelige situasjoner, samtidig som de (2) unngår bråk og utøver skoleoppgavene innenfor grensen av det aksepterte. Dette var studier av eldre elever (ungdomsskole) i klasserom og gymnastikksal (ibid). Figur 4.2 (ibid) illustrerer hvordan elevene taktisk går frem. Det er blitt

hevdet at eleven finner seg bedre til rette i uteskolen. De får utfolde seg på egne premisser og handler i større grad indremotiver (se nedenfor). Hvorvidt modellen har gyldighet kan derfor diskuteres, og jeg vil komme tilbake til denne i den empiriske delen av oppgaven.



Figur 4.2 Illustrasjon av elevenes klasseromsagenda (Allan i Hastie & Pickvwell, 1996)

Merritt (i Hastie og Siedentop, 1999) bruker en vektormetafor for å illustrere hvordan livet i undervisnings- og læringssituasjonen er et resultat av lærerens og elevens "plan" for dagen. Lærerens plan (metodikk, fag, strategier, etc.) har en retning, "primærvektoren". Elevens plan (læreforutsetninger, dagsform, reaksjon på primærvektoren) har en retning, "sekundærvektoren". Når disse vektorene "møtes" får vi den endelige retningen, "det virkelige liv"(ibid). Figur 4.3 er et forsøk på illustrere denne metaforen.



Figur 4.3 Møtet mellom lærerens "primærvektor" og elevenes "sekundærvektorer".

Jeg har presentert idéen bak den progressive pedagogikk (kap. 2), en pedagogikk med tro på at læring skjer når eleven drives av indre motivasjon; nysgjerrighet, forskertrang og oppdagerglede. Jeg har snakket om immanent pedagogikk (kap. 2.1.2), og hvordan læreren kan tilrettelegge læringssituasjoner som aktiviserer elevene uten at læreren selv er i sentrum for begivenhetene. I et slikt perspektiv gjelder ikke tanken om formell ansvarlighet som drivkraft (Doyle, 1983). I stedet forenes elevenes hovedmål med lærerens, og elevene arbeider mer

eller mindre i den retning læreren har tenkt eller ser hensiktsmessig. Ifølge pedagogikkens idé skal den problembaserte og virkelighetsnære tilnærmingen vekke elevene. Læreren skal kun nøre opp under gloen og vekke refleksjon og erkjennelse.

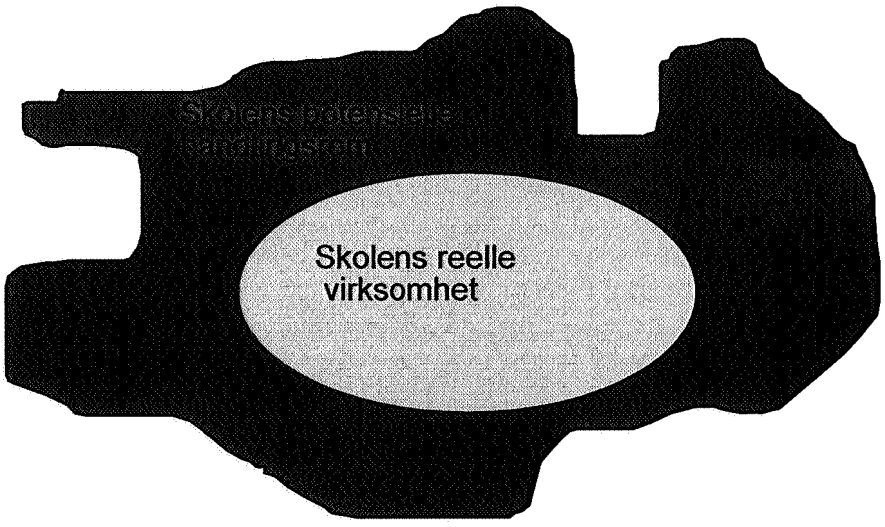
I en klasseromsstudie observerte Doyle (1983) usikker og tvetydig elevadferd når elevene ble bedt om å løse oppgaver som de manglet forutsetninger for. Når oppgavene var enkle og kjente, var de derimot engasjerte og motiverte. Disse funnene rimer med Csikscentmihalyi (Tousignant og Siedentop, 1983) sin "flow-teori". Den sier at eleven opplever angst når oppgaven krever mer enn eleven har forutsetninger for, "flow" (følelsen av å mestre på høyere nivå) når utfordringen ligger nært elevens mestringsnivå, og kjedsomhet når oppgaven er for lett. I uteskolen "underviser terrenget", og mulighetene for differensiering er mange. Eleven kan selv finne oppgaver som hun har forutsetninger for. Men samtidig er det en utfordring for læreren – han må være tilstede, se eleven, og stimulere / motivere til refleksjon og videre søken.

Carlson og Hastie (1997) observerte en klasse i kroppsøving, hvor elevene ble gitt ansvar for tilrettelegging og gjennomføring av ballspillundervisning. Alle ansvarsroller var besatt av elever, og alle, inkludert de som til vanlig trakk seg unna og følte seg utilpass, opplevde dette som læringsrikt faglig såvel som personlig. Uformelle ansvarssystemer (elev–elev); opplevelsen av å påvirke, bli hørt på, måtte lytte etc., motiverte elevene på en naturlig måte. Studiet er et eksempel på klasseøkologi hvor lærerens vektorer er basis, men hvor elevens innflytelse blir avgjørende for resultatet. Dette minner om Jørgensen (1999) sine erfaringer fra feltarbeid på Tokke skole. Uteskolelæreren er åpen for å prøve noe nytt, han er villig til å være lærer på en ny måte. Jørgensen (Samtale 10.08.2000) opplevde et kollegium som stilte seg spørsmålet: "Hvordan er det elever egentlig lærer?", og de erkjente: "Jo, de lærer av seg selv!" En slik lærer, skriver Jørgensen (1999), må ha "is i magen og kaffe i koppen". Hun må være tålmodig, hun må ha overblikk, og hun må ha tillit til elevenes arbeid.

4.2 Det organisatoriske system

"Rammer er forhold som kan fremme eller hemme undervisning og læring på mange forskjellige måter" (Hiim og Hippe, 1994; s. 173). Isolert utgjør disse faktorene det organisatoriske liv (jf. den økologiske modell). I detalj dreier det seg om alt fra faglige målformuleringer, læremidler og økonomiske bevilgninger, til skolens beliggenhet og

muligheten for samarbeid med institusjoner, foreninger og lag. Berg og Wallin (1983) bruker begrepet "handlingsrom" om skolens og lærerens muligheter for fri, profesjonell yrkesutøvelse. Figur 4.4 illustrerer dette.



Figur 4.4 Lærerens handlingsrom (Berg og Wallin 1983; s. 42)

En rekke forhold i uteskolen er bevegelige og ikke så statiske og rigide som den tradisjonelle skole er blitt kritisert for å være. Foucault (1987) går så langt som å hevde at den tradisjonelle skolen fortsatt minner om "fengselsbygningen" hva gjelder form og struktur, en etterlevning fra 1600-tallet, da skolen fungerte som disiplinerings- og formingsanstalt.

Mens Berg og Wallin synes å innta et positivt syn på skolens og den enkelte lærers og elevs handlingsrom, uttrykker Tom Tiller (1990) oppgitthet over myndighetenes overstyring av skolen. Den økende bruken av kontrollopplegg, som skal sikre kvalitet og ensretting, hindrer skoleutvikling. Han hevder at de mest pliktoppfyllende og dyktige lærere hemmes og frustreres, og søker seg bort fra skolen (ibid). På lik linje drøfter Tordsson (1997) hvorvidt den norske skole er en "byråkratisk", hierarkisk og regelstyrt organisasjon, hvor pedagogiske aspekt underordnes administrative. Dette innebærer i tilfelle et organisasjonssystem og en kultur, som vanskelig lar seg forene med innovasjonsarbeid.

Hva da med uteskolearbeidet? Lunde (2000) mener uteskole kan forstås som innovasjonsarbeid på lærer- og klassenivå, der lærere er på søken etter en ny metodikk med hensikten å gjøre undervisningen bedre. På tross av Tiller og Tordsson sine bekymrede beskrivelser, synes det altså som om en del lærere og en del skoler evner å finne "rom" for en nyvinning som uteskole. Omfanget av denne nyvinningen, metodisk så vel som organisatorisk blir et

interessant spørsmål å forfølge. På hvilken måte preges uteskoleundervisning av rammer og regler. Representerer det organisatoriske liv i første rekke muligheter eller begrensninger, og hvordan kommer denne innstillingen til uttrykk i lærerens handlingskompetanse? Er det slik at uteskolelærere har en unik evne til å søke og benytte seg av handlingsrommet? Det ville i så måte være i tråd med den progressive idè.

I innledningskapittelet presenterer jeg uteskole som en praksis som bryter med tradisjonell klasseromsundervisning, samtidig som jeg presiserer at dette er en praksis med like mange ulikheter som fellestrekk. Dermed vil også praksisbildet variere med hensyn på hvordan "handlingsrommet" nyttes. Det krever nødvendigvis ikke så mye å ta med seg elevene ut i skogholtet med et isolert opplegg som er mer eller mindre forberedt og mer eller mindre faglig givende. Å tilrettelegge et pedagogisk opplegg som preger undervisningen før og etter selve utedagen, krever sannsynligvis mer handlefrihet og kreativt spillerom.

I sin evaluering av friluftslivets plass i skolen peker Repp (1993) på en del faglige og organisatoriske faktorer som synes å hemme aktivitet i natur. Han peker på skolekode og fravær av felles idéer og visjoner. Han peker på planer som ikke eksplisitt uttrykker hvordan friluftsliv kan brukes, og han mener undervisning i skolen har et tradisjonelt preg, hvor læreboka er pensum. Repp påpeker at lærere i prinsippet står fritt til å velge lærestoff, men at praksisen preges av lærebokforfattere og deres valg av innhold (ibid).

Oppsummerende kan vi si at lærere alltid må forholde seg til plan- og styringsdokumenter, byråkratisk treghet, et arbeidsmiljø mer eller mindre positiv til endring, et kollegia med sine sterke og svake sider, forbilder og samarbeidspartnere. På tross av krevende forhold, finnes det handlingsrom. De "gode" eksemplene er bevis for dette.

Modellene og teoriene presentert i kapittel 2 og 4 er i stor grad teoretisk fundert og egnet til å belyse dimensjoner ved uteskolepraksisen. Til sammen representerer de i så måte et nødvendig bakteppe og drøftingsgrunnlag. Nedenfor vil jeg kort sammenfatte hva jeg på grunnlag av progressive teorier og modeller så langt, kan si om uteskole som undervisnings-tilnærming. Dette er pretensjoner og idealer jeg vil bringer med meg til den virkelige praksisen.

- Uteskole må ses på som lokalt innovasjonsarbeid, med intensjon om å være elevsentrert. En tilnærming med ambisjoner om å bygge på den progressive pedagogikk sine idealer og pretensjoner. En ønsker å oppmuntre den aktive elev som selv er arkitekt i læringsprosessen. Slik sett aktualiserer uteskole andre elev- og lærerroller enn hva en tradisjonelt tenker om skole og undervisning.
- I uteskolen ønskes en aktiv elev, men *ikke* en passiv lærer. Lærer må være aktiv på en ny og demokratisk måte. Utfordringen ligger i å involvere eleven i prosessene, finne en naturlig balanse mellom elevstyring og lærerintervenering. For elevene skal være aktiv gjennom hele prosessen; valg av prosjekt – prosessplanlegging – gjennomføring – evaluering / bevisstgjøring. Læreren må være aktiv gjennom hele prosessen; se, samtale, oppmuntre, bevisstgjøre, holde seg borte, etc.
- Naturen som læringsarena representerer tanken om at eleven selv skal oppdage, undre og spørre. Både tilrettelagte og spontane møter med naturlige omgivelser og autentiske utfordringer skal vekke glød og drivkraft hos eleven. Slik sett bør bøker være underordnet elevenes oppdagelser i virkeligheten, hva gjelder valg av innhold og tilnærming.
- En slik forståelse innebærer at læreren aktivt må registrere situasjonenes iboende potensiale for læring. En rolle som medfører at en må kjenne arenaens muligheter og begrensninger, samtidig som en har tenkt gjennom strategier for hvordan en skal gripe og foredle det spontane slik at det blir til bevisstgjøring og erkjennelse, og ikke bare opplevelser, erfaringer og avkobling.
- Når eleven lærer i og gjennom situasjonen, er ikke valg av omgivelser uinteressante. I ulike omgivelser vil eleven registrere ulik. Hva eleven har med seg av oppgaver er heller ikke uinteressant. En ser med de "brillene" en har på seg.
- Det er i de autentiske situasjonene at eleven blir virkelig aktive. Uteskole er læring i slike situasjoner. Elever med eller uten lærer, møter omgivelsene med samtalen og dialogen som verktøy.
- Uteskole er en uoversiktlig læringsarena hvis vi sammenligner med klasserommet og den tradisjonelle måten å organiser skolehverdagen i timer, pulter og klasserom. I naturen er ikke vegger og tavle. Derfor må læreren aktivt tenke strategier for organisering – hvordan samle elevene, hvordan gi meldinger, hvordan se og snakke med alle, hvordan registrere og følge opp de gode situasjonene, hva er fordelaktig og hva er uheldig å rette fokus mot?

Lever disse visjonene i den reelle utskolepraksisen? Dette er det jeg vil se nærmere på og i metodekapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har nærmet meg praksisen.

5 METODE

5.1 Introduksjon

Metodevalg er et spørsmål om hvilken tilnærming en anser som best egnet til å kaste lys over det valgte problemfelt. En gjør et strategisk valg på bakgrunn av problemstilling, ressurser og eventuel forskningserfaring (Holme og Solvang, 1986). Nedenfor vil jeg redegjøre for hvorfor jeg valgte en kvalitativ tilnærming, og hvordan dette har tatt form i et kortere feltarbeid.

Med problemstillingen "Hva kjennetegner *handlingskompetansen* til uteskolelærere som organiserer og tilrettelegger undervisningssituasjoner for barn og unge i nærmiljøet ?" ønsker jeg å beskrive og forklare mangfold snarere enn å presisere enkeltheter.

Mye av det som er skrevet om uteskole (jf. kapittel 1) er basert på intervjuer av lærere og fortolkning av disse. Med min tilnærming ønsker jeg å søke *bak* fortellingen. Gjennom et kortere feltarbeid ønsket jeg å studere det reelle liv og dynamikken som utspiller seg mellom lærer og elever i konkrete læringssituasjoner. Dette lar seg vanskelig fange i en intervjusituasjon. Det kan være vanskelig for lærere å beskrive og sette ord på sine handlinger slik de reelt inntraff. Det er raskt at en blander inn det *intensjonelle*; hva en mente å oppnå snarere enn hva en virkelig fikk til. Mye skjer intuitivt og kan være ubevisst for læreren selv. Jeg er interessert i de spontane og autentiske situasjonene, samspillet lærer og elever imellom. For å oppleve denne interaksjonen må jeg som forsker delta i livet.

5.2 Feltarbeid

Med ønske om å trenge dypere inn i uteskolelærerens handlingskompetanse, så jeg det nødvendig å oppsøke og delta i selve uteskolepraksisen. Henderson (1991) hevder at den feltmetodiske tilnærmingen er egnet for å lære om sosiale relasjoner og forhold. En benytter observasjon, deltaking og uformelle samtaler. Det dreier seg om en kombinasjon av teknikker, med den hensikt å innhente data i en naturlig setting.

Den feltmetodiske tilnærmingen kan kjennetegnes med stikkord som *nærhet*, *mangfold* og *fleksibilitet* (Hammersley og Atkinson, 1987) – ord som også beskriver mine ambisjoner:

Nærhet, fordi jeg som forsker vil være til stede i "virkeligheten"[5]. Jeg ønsker å forstå. Hammersley og Atkinson (1987) sier at en bør velge en tilnærming som tar hensyn til den sosiale verdens vesen, noe som tillater den å åpenbare sin egen natur for oss. Videre omtaler de nærhet slik: "Feltforskeren deltar i folks daglige liv over en lengre periode, ser på det som hender, lytter til hva som sies, stiller spørsmål" (ibid; s. 6). Mitt arbeid er begrenset til uteskoledagen, og jeg ønsket den *autentiske utgaven* av denne – ikke teorier, ambisjoner og ideologier – som utgangspunkt for tolkning og analyse. Henderson (1991) skriver at feltforskerens jobb er å gjøre det implisitte eksplisitt. Undervisning og undervisningssituasjoner er av en slik natur at aktivitetene kan være bevisste eller ubevisste for de involverte, de kan la seg artikulere eller ikke. Vi snakker om et komplekst mønster av dels gjennomtenkte og dels intuitive veivalg, av veloverveide og spontane aktiviteter. Dette mønsteret var det jeg ønsket å sette ord på.

Mangfold, fordi tilnærmingen åpner for flere metodiske grep. I tillegg til observasjon er det vanlig å benytte uformelle intervju, gruppeintervju, tekststudier med mere. En slik triangulering gjør datamaterialet bredere og danner en sikrere basis for tolkning (Grønmo, 1982). Ehn og Løfgren (1982) fremhever viktigheten av fantasi, kombinasjonsevne og kreativitet når en vurderer metodisk og analytisk tilnærming. I mitt feltarbeid ville jeg benytte observasjon, uformelle samtaler med elever og lærer, samt at jeg hadde mulighet til å utveksle data med parallelle forskningsarbeider ved samme skole (se kapittel 5.3). Jeg har tilstrebet en kreativ og fleksibel holdning, og åpenhet for ulike tilnærminger. Jeg dro bevisst nytte av egne erfaringer, på tross av vissheten om at det alltid er en fare for at for-dommer kan gjøre blind og prege ens valg. Men, det å være kjent med teori og empiri på området er ikke det samme som å være belastet med fordommer sier Hammersley og Atkinson (1987). Jo flere problemer en bringer med seg i felten, jo bedre er en rustet.

Fleksibilitet. Kalleberg (i Hammersley og Atkinson, 1987) skriver at en generell fordel med feltforskning, er muligheten til nettopp å endre deler av forskningsopplegget underveis, som et svar på uventede hendelser og oppdukkende muligheter. Tilsvarende gjør Wax (i Henderson,1991) oss oppmerksomme på muligheten eller risikoen for at en som forsker kan bli resosialisert i løpet av et feltopphold, og få nye perspektiver, nytt fokus og ny innsikt som konsekvens.

[5] Virkeligheten forstått fra et forskerperspektiv. Mer om fordommer og før-forståelse i kap.5.3.1.

Henderson (1991) viser til en metafor som illustrerende beskriver min prøvende søken etter en form for oversikt. Her sammenlignes feltforskning med å gjøre svømmeturer i en innsjø. Gjennom kortere og lengere turer, turer fra ulike bredder og under ulike betingelser, lærer forskeren innsjøen å kjenne. Feltforskeren har kontakt med bunnen samtidig som han stadig beveger seg på dypere vann. Han holder hode over vannet samtidig som han drister seg under overflaten. Han må variere svømmeart dersom han vil at innsjøen skal vise fram sine ulike egenskaper. Slik svømmer forskeren rundt til han har tilstrekkelig med kjennskap og innsikt. Som metaforen illustrerer, feltarbeid er omfattende. Ekstra omfattende virker det når forskeren er på hovedfagsnivå, i en læringssituasjon med begrensede ressurser, og føler et tilbakevendende behov for å repetere enkel "flyteteknikk". Det er derfor med stor respekt og ydmykhet jeg "legger på svøm". Og ikke i noen liten "innsjø", for tematikken undervisnings-dynamikk og handlingskompetanse må sies å være en diger "sjø" i et slikt perspektiv.

5.3 Uteskoleprosjekt på Lutvann skole i Oslo

Det var via et seminar, "Uteskole - NaturligVis", våren 2000 (Bischoff, 2000), jeg fikk kjennskap til Arne N. Jordet og hans idé om et forskningsprosjekt ved Lutvann skole i Oslo. Arne N. Jordet har i snart ti år jobbet med ulike forskningsprosjekter knyttet til uteskole. Dette har resultert i bøker og rapporter som jeg kort har omtalt tidligere (jf. kap. 1.1).

Vi var to hovedfagsstudenter som oppsøkte Jordet. Idéen hans var en omfattende kartlegging av verdien av uteskole – med vekt på elev-, lærer- og organisasjonsnivåene. Han var veldig interessert i å knytte til seg hovedfagsstudenter. Vi la planer for videre samarbeid – Jordet ble koordinator, prosjektleder og veileder – mens vi til sammen ble et forskningsteam med mål om å møtes jevnlig.

Dette samarbeid ble meget givende. Teamet på tre kom sammen med jevne mellomrom og diskuterte og vurderte hverandres tilnærminger og arbeider. I noen grad samkjørte vi feltarbeid. Dette hadde praktiske fordeler, men åpnet også muligheten for å gi hverandre kvalifiserte tilbakemeldinger på gjengivelser av hendelsesforløp. Vi har hatt tilgang til hverandres feltnotater og intervjumateriale og jeg vil referere en del til intervjumaterialet til Jordet (Jordet, 2000 upublisert). Men i hovedsak har samarbeidet tatt form av et forum hvor vi har utvekslet konkrete erfaringer, diskutert fortolkninger og gitt hverandre kvalifisert tilbakemelding.

Valg av skole ble altså gjort gjennom deltakelse i prosjektgruppa. Lutvann skole er en barneskole (1.– 7. klasse), som har jobbet systematisk med uteskole siden 1995. Det var Arne N. Jordet som opprettet kontakt med skolen. På vegene av kollegiet uttrykte rektor Trond B. Karlsen (Samtale 08.09.2000) stor interesse for et forskningsprosjekt ved skolen. De har jobbet lenge og systematisk med uteskole, og ser prosjektet som en gylden mulighet til å dokumentere erfaringer. Samtidig tror de et slikt prosjekt kan motivere og inspirere til videre innsats og utvikling. Slik sett har vil følt oss som aksjonsforskere. Ikke minst etter at vi var med å arrangere seminar for kollegiet, hvor våre funn var med å legge premissene.

Vi ble godt mottatt på skolen, og lærerne viste stor interesse og villighet. Vi har vært fri til å observere og intervjue alle lærerne og deres respektive klasser. Jeg tok valget av aktuelle lærere seint i prosessen. Jeg ønsket å bli så godt kjent med miljø og lærere, at jeg kunne tilpasse lærer- og klassevalg til konkrete forhold i min problemstilling. Bogdan og Taylor (1984) kaller en slik tilnærming for snøballsutvalgsmetoden – en lytter til markante personer i miljøet og derigjennom introduseres en for de rette informsjonskildene. I denne prosessen ble jeg ble bedre kjent med skolens helhet, samtidig som lærerne ble vant til at jeg var i miljøet. Som en av lærerne uttrykte det: "Dere (hovedfagsstudenter) er liksom blitt en del av kollegiet (Seminar mai 2001). At jeg brukte noe tid på å bli kjent med miljøet, fikk meg også til å se og vurdere nye muligheter. Jeg hadde opprinnelig en idé om å følge en eller to lærere, og gjøre en form for case-studie. Jeg vil komme tilbake til hvorfor jeg valgte å se på flere lærere og fokusere på undervisningssituasjonen framfor på læreren alene.

Jeg ville altså innhente beskrivelser fra flere lærere og flere undervisningsøkologier (jf. kapittel 4). Resultatet ble ni lærere som hører til i fire forskjellige klasser og årskull; første, andre, femte og syvende. Lærerne har svært ulik erfaring og bakgrunn. To må sees på som "pionerer", mens tre må anses som noviser[6]. "Pioneren" har 20-30 års erfaring fra skoleverket, og var initiativtakere til uteskolearbeidet ved Lutvann. "Novisene" er nyutdannede og har mellom et og to års erfaring. I tillegg har jeg observert fire andre lærere med lengre undervisningserfaring, men kortere fartstid i uteskolen (1-3 år). For at identiteten til lærerne skal holdes ukjent, har jeg brukt fiktive navn. Jeg har også oppgitt motsatt kjønn på noen av lærerne jeg observerte. I den grad enkelte lærere skulle kjenne seg igjen og føle seg vurdert,

[6] Les: Nybegynner.

håper jeg denne gjenkjennelsen kan bidra til refleksjon og økt forståelse for uteskole-praksisens mangfold.

5.4 Forberedelse og gjennomføring av feltarbeid.

Forberedelsene til selve feltarbeidet var en lang prosess av prøving og feiling; hvordan forberede seg til et feltarbeid? Jeg diskuterte med medstudenter og veiledere. Ingen empiri uten teori ble det sagt. Samtidig var det gode argumenter for en åpen og søkende tilnærming. La feltarbeidet leve sitt eget liv. Pedersen (1999) skriver at utviklingen i feltarbeidet er et resultat både av intuisjon, tilfeldige møter og uformelle samtaler. Hun skriver videre at hun i begynnelsen av sitt feltarbeid lot intuisjonen styre både de spørsmål hun stilte og de steder hun oppsøkte. Henderson (1991) skriver treffende: "The best way to learn participant observation is "just do it"!" Henderson sier også at det tar år å bli en god feltforsker.

Hvordan avdekke, uttrykke og beskrive lærerens atferd presist, men samtidig nyansert? Hvordan sette ord på et komplekst mønster av dels forberedte og gjennomtenkte og dels intuitive og impulsive veivalg som preger uteskolen? Finnes det et hjelpemiddel, en metode? Jeg prøvde ut TARGET-modellen til Epstein (i Pintrich & Schunk, 1996) i egen undervisningspraksis. Modellen opererer med seks dimensjoner ved undervisningens egenart, som Epstein mener er avgjørende for å skape et mestrings- og læringsorientert klima (ibid). Utprøvingen overbeviste ikke meg. Kategoriene og dimensjonene fokuserer på *lærerens adferd*, men er mer eller mindre blinde for at læring også formes av *situasjonene selv*: de potensielle læringssituasjonenes egenart (Immanent pedagogikk, kap 2.1.2). En av uteskolens kjennetegn er jo, at lærere kan få hjelp til å være gode lærere, nettopp fordi uteskole byr på en rekke fruktbare læringssituasjoner. En observasjon og en analyse kunne derfor ikke fokusere på læringssituasjonen *eller* på lærerens handlingsmønstre alene, men måtte fokusere på begge aspekter: *lærerens handling i læringssituasjonen*. Handlingen viser tilbake til situasjonen – og omvendt. For å avdekke det genuine ved uteskolesituasjoner måtte valg av analyseredskaper gjenspeile dette.

Disse erkjennelsene ble selve utgangspunktet for observasjon og samtale. Jeg kastet meg derfor inn i felten med blokk og penn, men uten skjemaer, kategorier og kolonner. I tråd med den økologiske forskertradisjonen (jf. kapittel 4) ville jeg se på helheten som et resultat av samspill mellom lærer, elev og omgivelser. Jeg ville fange og beskrive ulike undervisnings-

situasjoner og deres økologi, og la med andre ord stor vekt på at min egen erfaring som elev, student, uteskolelærer og nå "kritisk forsker". Hva er det læreren gjør, hvordan gjør han det og hva er konsekvensen av det han gjør? Målet var å la den reelle dynamikk bli grunnlag for vurdering og analyse.

Refleksjonen på egen undervisningspraksis gjorde meg bevisst på flere forhold. Mange undervisningssituasjoner inntreffer spontant og uventet. Disse krever en tilstedeværende lærer, en lærer som vet å handle, dersom det skal bli mer enn et urealisert potensiale. Videre innså jeg *hvor mye* som inntreffer i løpet av en dag i skogen – en rekke forløp som forblir uberørt av pedagogen uavhengig av hvor våken eller handlekraftig en er. Disse forholdene ble synlige ved kritisk gjennomgang av mine egne undervisningsdager, og gav meg idéen til brevskriving. Hvor bevisst og våken er lærerne på det som skjer i løpet av uteskoledagen? Var dette erfaringer jeg var alene om? Poenget med brev var at lærerne skulle beskrive dagen, læringssituasjoner og kritisk vurdere seg selv som pedagog og uteskolelærer. Jeg vil komme tilbake til spørsmålsformulering og bearbeiding av disse brevene i kapittel 5.5.3.

5.4.1 Min rolle som forsker

Holme og Solvang (1991) skriver at forskningsprosessens utgangspunkt er de før-dommer og før-forståelser en har som forsker. "Før-forståelse" står for den oppfatning av fenomenet som forskeren har opparbeidet gjennom studier, arbeid, erfaring, etc. "Før-dommer" står for subjektive holdninger til det fenomenet en skal studere. I forskningsarbeidet er det umulig å frigjøre seg fra denne subjektive forståelsesrammen (ibid). Og, som jeg har pekt på, det er neppe ønskelig. Jeg kjenner meg igjen når Holme og Solvang (1991) skriver at før-forståelse er selve forutsetningen for å reise en problemstilling. Uten disse hadde jeg aldri beveget meg inn i tematikken.

Henderson (1991) skriver at det er knyttet en del utfordringer til den sosiale interaksjonen som feltarbeid medfører. Dette ansikt-til-ansikt-forholdet mellom forsker og informant er et særpreg ved feltarbeid. Det er på denne måten jeg som forskeren blir i stand til, i større eller mindre grad, å sette meg inn i lærernes egen situasjon (Holme og Solvang, 1991). Det er slik jeg kan registrere og si noe om nettverket av handlinger og reaksjoner som utspiller seg mellom gruppemedlemmene i det sosiale system (Riley i Holme og Solvang, 1991).

Samtidig som en tilstreber nærhet og åpenhet, må en unngå å komme for nær, "going native", som Henderson (1991) kaller det - en må opprettholde en forskningsmessige distanse. Alt for tett involvering kan medføre at det etableres forventninger, slik at undersøkelsesenheten handler slik forskeren forventer (Holme og Solvang, 1991). At vi var et team som jobbet med kartlegging, kan ha fremprovosert en uheldig atmosfære av alvor og seriøsitet. Jeg har vært bevisst dette faremomentet, og på flere måter prøvd å nedtone min innflytelse og påvirkning. Overfor lærerne la jeg ikke skjul på hva det var jeg skulle se på. Jeg prøvde i størst mulig grad å tone ned min egen bakgrunn. Jeg sa, som sant var, at jeg var interessert i å lære mer om uteskole, og at jeg anså lærerne, elevene og samspillet dem imellom som min kilde til kunnskap. Lofland og Lofland (i Henderson, 1991) sier at forskeren inntar rollen som lærling og denne rollen gjør arbeidet både interessant og spennende. Jørgensen (1999), som i likhet med meg observerte en uteskole, valgte en rolle som lærerassistent for å påvirke klasseøkologien minst mulig – det var ikke sine egne idéer han ønsket å studere. Tilsvarende tenkte jeg, selv om jeg valgte en passiv lærlingerolle.

5.4.2 Observasjon og uformelle samtaler

Tross et kort feltarbeid, har jeg observert og beskrevet hvordan ni lærere og fire klasser ved Lutvann skole har handlet i ulike uteskolesituasjoner. Til sammen observerte jeg 14 dager, fordelt på tre dager med første, andre og femte klasse og fem dager med syvende klasse. Jeg prøvde å ikke lage noen stor sak av at jeg skulle følge klassen. Derfor tok jeg ikke kontakt før den aktuelle dagen nærmet seg. Jeg ville at de skulle gjennomføre prosessen og undervisningsopplegget slik de hadde for vane å gjøre. At elevene ved Lutvann skole er vant med besøk av lærere som ønsker å se og lære om uteskole, talte nok til min fordel i så måte.

Jeg hadde ikke ansvar for noe av opplegget, og kunne derfor gå fritt rundt og stille spørsmål etter behov. Allerede første dagen opplevde jeg at både lærere og elever tok meg som et naturlig medlem. For meg var det en lettelse at samtalen med de involverte gikk så naturlig. Jeg følte at hverken elever eller lærere la skjul på hva de følte og mente. Det hendte at elevene ville ha meg med i aktiviteten eller lærerne spurte om jeg ikke kunne bidra med enkelte ting. Dette gjorde jeg uten å nøle. Men ut over dette opplevde jeg i liten grad at min tilstedeværelse påvirket aktiviteten.

I løpet av dagen vandret jeg tett opp til elever og lærere. For å være mest mulig til stede, benyttet jeg en diktafon. Jeg trakk meg unna og dikterte ned de ulike hendelsene. Skriving ville vært mer tidkrevende. Det var ikke vanskelig å få lærere eller elever i prat, i forbindelse med turen inn til leiren eller i pausene mellom de ulike undervisningssekvensene. I tillegg til diktafon var en loggbok grei å notere i. Jeg oppfattet ingen reaksjon på at jeg ble sittende i lavvoen for å skrive, eller vandret en tur i området for å gjøre mine nedtegnelser.

Etter endt dag var jeg rask med å transkribere det jeg hadde snakket inn på bånd og notert i loggboken. Etter 14 feltdager satt jeg igjen med nærmere 70 sider med situasjonsbeskrivelser. Disse ble i neste omgang gjenstand for kritisk vurdering. Kategorisering og presentasjon vil jeg komme tilbake til (kap. 5.5).

5.4.3 Egenevaluering

Via egen uteskolepraksis og refleksjon over denne fikk jeg altså ideen til brevskriving. Jeg var ikke sikker på om dette delprosjektet ville bringe noe fruktbart. Men jeg ville at lærerne skulle få anledning til å tenke gjennom dagen, vurdere utfallet av denne og skriftlig formulere en selvevaluering. De fikk oppgaven bare en gang, og også i denne forbindelse ventet jeg til selve dagen med overrekkelsen av oppgaven. Alle seks lærerne jeg spurte sa seg villig til å besvare spørsmålene. Spørsmålene var formulert som følger:

a) *Fortell kort om målsettingen for dagen.*
b) *Gi et kort referat av dagen slik du opplevde den.*
(Gikk det som planlagt? Hvorfor ikke? Hva var vanskelig?)
c) *Beskriv i dybden hvordan tre situasjoner forløp . Dette kan være sekvenser som var planlagt, delvis planlagt eller som inntraff tilfeldig. Med situasjon forstår jeg en sekvens der eleven eller elever deltok aktivt og entusiastisk, hvor det skjedde oppdaging eller mestring og dermed læring. Jeg vil at du skal fortelle litt om hvorfor du mener det ble som det ble.*

Besvarelsene inneholdt mye interessant lesning. Det var ikke alle som hadde reflektert like mye rundt egen lærergjerning. Det er ikke gjort i en fei å sette ord på egen undervisning og utfallet av denne. Det ble bare skrevet brev etter tre av fjorten feltdager. Men jeg har gått grundig gjennom brevene, og materialet har hatt innvirkning på arbeidet, selv om jeg i liten grad har referert fra brevene direkte.

En slik form for datainnsamling kan absolutt være med å nyansere og problematisere forskerens observasjoner. Den utfordrer forskerens oppfatning samtidig som den kan åpne for nye innfallsvinkler og perspektiv. Av tidsmessige årsaker ble oppfølgingen av egen-evalueringen begrenset. Som aksjonsforsker[7] var det uansett tilfredsstillende og hyggelig å høre at lærere hadde hatt glede av å skrive disse evalueringene. Det hadde hatt en bevisstgjørende effekt (Samtale under seminar oktober 2001).

5.5 Bearbeiding, analyse og presentasjon

Et faremoment med denne type forskningsarbeid, er at uten et klart formulert teorigrunnlag kan en risikere å havne i manipulasjoner og selvoppfyllende profetier. Ut fra dette har jeg stadig vurdert mine veivalg, og nedenfor vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt å presentere mine funn, hvordan jeg har valgt å knytte min for-forståelse og mitt teoretiske bakteppe til de data jeg har samlet.

Jeg har valgt å innlede presentasjonskapittelet (6.1) med en beskrivelse av skolen slik jeg lærte den å kjenne. Jeg har kalt dette kapittelet for "En uteskoledag på Lutvann". Poenget med denne er å gi et generelt oversiktsbilde av organisering og gjennomføring av uteskole slik jeg opplevde den ved Lutvann skole. Dette som grunnlag for å i neste omgang kunne presentere undervisningssituasjoner mer spesifikt.

Måten jeg har valgt å presentere handlingskompetansen til mine ni Lutvannlærere trenger en grundigere redegjørelse (kap. 5.5.1 – 5.5.3).

5.5.1 Presentasjon og diskusjon / drøfting

Selv om klassene i Lutvann uteskole har felles initiativtakere, felles struktur og et ønske om felles profil [jf. uteskolefolder, internettsider, uttalte meninger og utspill (Jordet, 2000 upublisert)], preges praksisbildet og den pedagogiske tilnærming av variasjon. Dette gjelder mellom klasser, mellom trinn og innenfor den enkelte klasse. Variasjonen er også synlig fra den ene uteskoledagen til den andre. Faktisk viste det seg vanlig med variasjon i løpet av den

[7] Aksjonsforsker fordi mine funn og erfaringer har vært med å legge grunnlag for lærerseminarer og pedagogisk utviklingsarbeid ved Lutvann skole.

enkelte uteskoledag, hva gjelder metodisk tilnærming, elevengasjement og læringsutbytte. I hvilken grad det her er snakk om bevisste og reflekterte veivalg fra læreren sin side, ønsker jeg å problematisere i min presentasjon. Uansett er det sikkert at undervisningstilnærmingen er situasjonsbestemt og en konsekvens av dynamikken og samspillet mellom *lærer*, *elev* og *omgivelser* (jf. kapittel 2, 3 og 4).

Variasjonen i handlingskompetanse er altså lett synlig, og grunnet studiets begrensede omfang, innså jeg tidlig at grunnlaget ble for lite til å gjøre en grundig kartlegging og drøfting av den enkelte lærers handlingskompetanse. Undervisningssituasjonen og lærerens profesjonalitet er kompliserte og mangesidige fenomener, og det ville blitt et alt for omfattende prosjekt å gjøre case-studier av den enkelte. Derimot så jeg etter hvert en alternativ løsning. Ved å observere flere lærere og sette fokus på den konkrete undervisningssituasjon framfor læreren alene, kunne jeg avdekke handlingsmønster på tvers av lærere. Denne kursendringen førte meg til Max Weber sine idealtyper.

5.5.2 Idealtyper

Jeg mener å se konturene av ulike mønstre å være lærer på, ulike strategier, når det gjelder uteskoleundervisning og uteskolesituasjoner. Ikke slik at én lærer underviser på én måte, det er mer riktig å snakke om variasjon over ulike tyngdepunkt. Dette manifesterer seg i likhetstrekk i hvordan uteskolesekvensene forløper. Uten å referere til den enkelte *lærer generelt*, men heller til *situasjoner spesielt*, mener jeg å ha dekning for å diskutere didaktiske og metodiske tyngdepunkt.

Jeg har ikke hatt som mål å kategorisere den enkeltes handlingskompetanse, men ved bruk av Webers (1995) begrep om idealtyper, lar det seg gjøre å *systematisere undervisningssekvenser* i forhold til konstruerte handlingskompetanser. En kan, med andre ord, skissere forskjellige måter å være uteskolelærer på, roller en inntar som uteskolelærer. Dette stemmer godt overens med funnene presentert i kapittel 3 om lærersosialisering. Som lærer har en et livslangt arsenal av erfaringer og strategier. I møte med nye situasjoner, mer eller mindre kjent, vil en søke tilbake til dette bakteppet for strategier og løsninger. Bruken av idealtyper hjelper meg til å si noe mer om dette komplekse og sammensatte bakteppet som lærere er i besittelse av.

I forordet til boken "Makt og byråkrati" (Weber, 1995), skriver Egil Fivelsdal at kapittelet "Samfunnsvitenskapens objektivitet" inneholder Webers mest utførlige behandling av idealtypene. Min redegjørelse er basert på dette kapittelet. Allerede i bokens forord blir det presisert at idealypene er "utopier" eller "grensebegreper" som på ingen måte må forståes som gjennomsnittstyper. Idealtypene er modeller, ikke beskrivelser (ibid). En idealtype er enkelt formulert en konstruksjon, et hjelpemiddel for tanken, hvor delene er empirisk baserte, men hvor helheten ikke er det, eller trenger å være det.

Weber bruker selv idealtyper for å gjøre kompliserte forhold anskuelig og forståelig på en pragmatisk måte – en konstruert abstrakt framstilling. Han skriver at idealtypene ikke må forveksles med hypoteser, men at de kan angi retning for hypotesedannelse (Weber, 1995). Videre skriver han at verdien består i at idealtypen er et rent ideelt grensebegrep, som virkeligheten kan måles opp i mot – betydningsfulle empiriske forhold kan tydeliggjøres.

I min situasjon har jeg konstruert fire idealtyper som peker tilbake på lærerens handlingskompetanse. Idealtypene er *mine konstruksjoner* og de er i første rekke skissert på basis av erfaringer fra feltarbeidet, men også erfaringer fra egen praksis og kjennskap til teori har vært nyttig i utformingen. Jeg innleder hvert kapittel (7.1, 7.2, 7.3 og 7.4) med en beskrivelse av typen.

Cooper (1998) opererer men en tabell hvor han skjematisk peker på sammenhengen mellom ulike undervisningsroller og ledelsesstrategier og didaktiske overveielser en gjør seg som leder eller lærer i natur. På neste side har jeg fritt gjengitt deler av Cooper sin tabell. Min typeinndeling har berøringspunkter til denne, men i første rekke har jeg tatt den med som et eksempel på hvordan man skjematisk kan konstruere idealtyper. Videre har jeg latt meg inspirere av litteratur omkring kroppsøvingslærere og handlingskompetanse. I boken "A reflective approach to teaching physical education" (Hellison & Templin, 1991) benyttes modellering for å anskueliggjøre ulike måter å nærme seg undervisningssituasjonene på. Mangfold illustreres ved å la fire "eksperter" med ulike pedagogiske tyngdepunkt uttale seg om ulike pedagogiske og fagdidaktiske problemstillinger (ibid).

Med utgangspunkt i mine fire idealtyper har jeg så systematisert undervisningssekvenser. Repstad (1992) setter ord på min målsetting når han presiserer at forklaring ikke må bety streng årsaksforklaring, men kan dreie seg om å belyse noe ukjent ved å relatere det til noe

LÆRER-TYPE	AKTIVITETS-TYPE	MÅL	MILJØ	LÆRINGS-PROSESS	KOMMENTAR
Instruktørrolle	Aktiviteter som utfordrer.	Fysiske ferdigheter. Nye erfaringer.	Gymnastikk-sal	Læring gjennom aktiviteter.	Eksperten som implementerer ferdigheter steg for steg. Stor grad av kontroll i lærerprosessen.
Lærer	Feltstudier	Fagrelatert	Laboratoriet	Læring gjennom undersøkelse.	Formal læring. Kobling mellom klasseroms-aktivitet og fagrelatert læring ute.
Tutor – veileder	Utvikling og trening.	Personlig og sosial utvikling.	Tilrettelagt scene / arena.	Læring via planlegging, gjennomføring og evaluering.	Mer involvering enn lærer som i større grad har fokus på fag.
Ranger – turleder		Avkobling, glede, fornøyelse	Park	Læring gjennom aktivitet.	
Tilrettelegger	Miljølære-prosjekter *	Bærekraftig livsstil	Hjemme	Bevissthet, forståelse og aktivitet.	*Aktiviteter som synliggjør større sammenhenger

Tabell 5.1 Typer av uteundervisning og lærertyper (etter Cooper, 1998)

kjent. Jeg har fra første stund snakket om uteskole som preget av mangfold og variasjon. Mine data bygger opp under en slik oppfatning. Det er nettopp mangfold og variasjon min presentasjon og analyse skal belyse. Med utgangspunkt i materialet vil jeg diskutere ulike måter å nærme seg uteskolesituasjonen på. Jeg vil si noe om hvordan lærere handler og samhandler i forkant og i etterkant, men i hovedsak vil jeg si noe om hvordan de organiserer, tilrettelegger og følger opp under selve dagen; hvordan og i hvilken grad de oppsøker og tar hensyn til utesituasjonens potensiale, hvordan de samhandler med elever, og hvordan og hvorfor elever engasjerte seg eller ikke gjør det. Samtidig ønsker jeg at denne presentasjons-formen skal legge grunnlaget for en analytisk fordypning - hva kreves av den enkelte lærer når han eller hun jobber på den ene eller den andre måten, og hvilke eventuelle styrker og svakheter kommer til uttrykk i de ulike praksisene.

5.5.3 Drøfting av handlingskompetanser

Franke-Wiberg og Ulf Lundgren (i Repp, 1994; s. 309) presenterer en tredelt modell for å drøfte relasjonen mellom teori og data i vurderingen av pedagogiske prosesser.

1. Å skildre hva som skjer i det som synes å skje.
2. Å forklare hvorfor nettopp dette skjer.
3. Å vurdere/drøfte korleis noe annet kan skje.

I min presentasjon representerer undervisningssekvensene steg én i prosessen. Jeg har prøvd å fremstille forløp så deskriptivt som mulig. Idealtypene kategoriserer de ulike undervisningssekvensene. Den videre bearbeidingen minner om steg to og tre. Først drøfter jeg hvorfor utfallet blir som det blir. Den økologiske modell og forskningserfaringer med denne (jf. kapittel 4) har vært mitt bakteppe og vurderingsperspektiv i denne fasen. Til slutt har jeg vurdert hvorvidt og hvordan noe annet kunne skje. Her har den progressive pedagogikkens idealer og pretensjoner ligget til grunn. Jeg har altså vurdert undervisningsdynamikken opp i mot det jeg i kapittel 2 har redegjort for som progressive idealer. Dette blir en endimensjonal og diskutabel fremstilling, en hypotese, som har til hensikt å bevisstgjøre muligheter som ligger i utøvelsen av progressive pedagogikk på en autentisk læringsarena. Dette kan oppfattes urealistisk og ideelt – og er det kanskje også. Men desto mer viktig er det å være denne dimensjonen bevist.

5.6 Forskningsprosessen – noen oppsummerende refleksjoner

Jeg minner om innsjømetaforen - forskeren som kartlegger sitt felt fra flest mulig bredder under flest mulig forhold. Mitt feltarbeid er kort og smalt, og kanskje ikke en slik metafor verdig. Allikevel tar jeg meg frihet til å si noe om handlingskompetanse og den didaktiske virksomheten knyttet til uteskolearbeidet på Lutvann skole. For å møte dette paradokset har jeg altså benyttet idealtyper som virkemiddel. Jeg har vært åpen, nysgjerrig og til dels bevegelig under datainnsamling og bearbeidingen av denne. Samtidig er det viktig å se dette som *ett* bidrag til dypere innsikt på området. Ett bidrag til bedre å forstå hva som kjennetegner uteskolens didaktikk (Holme og Solvang, 1991). Ett bidrag i arbeidet med å presisere og nyansere dynamikken som utspiller seg i det didaktiske møtet mellom lærer, elever og naturomgivelser.

Mine ferdigheter og min sensitivitet som forsker vil i neste omgang være avgjørende for troverdighet (Sparkes, 1992). Sparkes (ibid) presiserer hvor sentralt den subjektive vurdering står i denne forskningstradisjonen. Diskusjonen om hvorvidt mine gjengivelser er reelle eller konstruerte er legitim i denne sammenheng. Uansett hvor lenge og omfattende observasjonen er må min gjengivelse bli en konstruksjon.

Det er utviklende for meg som forsker å gjennomføre feltarbeid. Ikke minst er jeg blitt flinkere til å se og observere. I prosessen søkte jeg å skille det viktige fra det uviktige. Jeg tilstrebet å fokusere på det jeg ut i fra min problemstilling og faglige bakgrunn anså som

vesentlig. Men feltarbeidets begrensede omfang, min korte forskererfaring, mine før-dommer og før-forståelse, min kulturelle ballast og tilhørende "briller", gjør at en med god grunn skal være kritisk tilstede under lesningen av situasjonsbeskrivelsene og drøftingen av disse.

Som forsker er en prisgitt en del faktorer. En viktig faktor i mitt arbeid er den unike økologien eller klassedynamikken. Dynamikken varierer etter lærerens og elevenes motivasjon og dagsform, grad av forberedelse, og grad av involvering. Som grunnlag for feltarbeidet plukket jeg tilfeldige dager senhøstes og tidlig vinter og jeg plukket ut et knippe lærer med deres respektive klasser. Disse og andre betingelser har jeg vært prisgitt. Dersom jeg hadde vært tilstede flere dager, i flere klasser, under flere årstider, ville jeg ha sittet med mer informasjon, av supplerende og nyanserende art, men ikke nødvendigvis erstattende. Jeg mener altså å ha typiske og illustrative situasjonsbeskrivelser for den praksis jeg har studert. De forteller *noe* om dynamikken i uteskoleundervisningen, og da med særlig fokus på lærer og lærerens handlingskompetanse.

Jeg presiserer at det er min gjengivelse av mine observasjoner analyse og fortolkning baserer seg på. Jeg har argumentert for hvorfor "virkeligheten" og ikke lærerenes gjengivelse eller opplevelse av den har vært grunnlag for analyse. Lærerne fikk skrive brev. Slik sett åpnet jeg i noen grad for tilbakemelding som stimulerte til refleksjon og utdyping (Sparkes, 1992). Men utover dette har jeg i liten grad åpnet for lærernes kommentarer eller innvendinger på mine nedtegnelser. Tidsmessige årsaker er hovedgrunnen til at jeg ikke har fulgt opp med intervjuer og annen bearbeiding. Det ville medføre et lengre feltarbeid, et langt større datamateriale og oppgaven ville bli langt mer omfattende. Jeg nevner dette fordi forholdet vil forfølge meg som et "validitetsspøkelse". Men som Sparkes (1992) presiserer, dataen ville forblitt subjektiv uansett hvor mye tilbakemelding og korrigering jeg hadde åpnet for.

Er det grunnlag for å trekke noen *generelle* slutninger på bakgrunn av min studie og mine funn? I liten grad. Det har heller ikke vært målsettingen. Målsetting er av en annen art – å oppnå innsikt i et utvalg læreres måte å gjennomføre uteskoleundervisning på. Denne vil være genuin for den enkelte, et resultat av en kortere eller lengre, men kontinuerlig sosialiserings-prosess (jf. kap 3). Men når det er sagt, er det svært sannsynlig at lærere vil kjenne seg igjen i disse situasjonene. Det er heller ikke urimelig at en som lærer vil kjenne seg mer hjemme i en av de fire idealtypene (Analytisk generalisering, Kvale 1997). Men, som jeg var inne på, materialet er begrenset, og under andre betingelser vil en kanskje avdekke nye tyngdepunkt.

6 PRESENTASJON AV UTESKOLEN PÅ LUTVANN SKOLE

Lutvann skole, med beliggenhet tett til Østmarka[8] i Oslo, har to parallelle klasser på trinnene 1. til 7. klasse. Det er tilsammen 300 elever, hvorav halvparten er fremmedspråklige. Alle klasser har hver sin uteskoledag, og uteskoleaktiviteten skal i følge rektor, Trond Karlsen, prege all annen skoleaktivitet (Samtale 08.09.2000). Lutvann skole har etter hvert blitt kjent for sin uteskole og det er ikke uvanlig at foreldre fra andre bydeler ønsker barna sine inn her nettopp grunnet uteskolen.

Det er ikke satt av egne lærerressurser til gjennomføringen av uteskole. Unntaket er én stilling i 40 prosent. Én lærer har på denne måten satt av noe tid til oppfølging, rapportering, veiledning og bearbeiding av forefallende arbeid knyttet til uteskolepraksisen. Hver klasse har to klasseforstandere, og det er disse som deltar i uteskoledagen. Dette betyr at de ansatte er lærere med tradisjonell lærerutdanning.

Skal en måle etter søkermassen er Lutvann skole en populær skole å jobbe på. Rektor forteller at det er 50-60 søkere til hver utlyste lærerstilling. Han sier videre at han opplever at lærere har lyst å jobbe på en skole med et slikt satsningsområde. Den store interessen gjør det mulighet å ansette lærere med motivasjon og interesse for uteskole (Samtale 08.09.2000).

6.1 "En uteskoledag på Lutvann"

Jeg har kalt kapittelet for "En uteskoledag på Lutvann", og tatt utgangspunkt i den organiseringsformen som ni av mine fjorten observasjonsdager syntes å følge. Organiseringen av uteskolen på Lutvann minner om det Jordet (1998) beskriver som "leirmodellen": Klassen har etablert et fast sted, en leir eller en base i nærmiljøet som de kommer tilbake til de fleste gangene de er ute. Alle klassene på Lutvann skole har et slikt leiområde bestående av lavvo eller gapahuker, som de besøker relativt hyppig. Noen klasser varierte sted oftere, og nærmer seg slik sett det Jordet kaller "nærmiljømodellen", hvor klassen besøker stadig nye steder (ibid).

Med leirplassen som "mål" og utgangspunkt for uteskoledagens aktivitet, registrerte jeg et mer eller mindre fast mønster for organisering og gjennomføring av uteskoledagen:

[8] Skolen er nærmeste nabo til skogen.

a) Oppmøte i klasserom - hverdagsrutiner og forberedelser til utedag.
b) Klassen beveger seg inn til leiområdet.
c) Samling og overgang til "faglig" og planlagt del.
d) Faglig del. Ulike former for aktivitet.
e) Lunsj i leiområdet
f) Fullføring av den faglige delen og / eller fri lek i området rundt leiren.
g) Klassen beveger seg tilbake til skolen.

Samling i klasserom **Situasjon 1, 7. klasse**

De to 7. klassene er alltid sammen under uteskoledagen, og nå kommer de sammen i ett klasserom. Det er Britt, en av de fire lærerne som leder seansen. "Hva skal vi gjøre i dag?" spør hun. Det kommer fram at elevene tidligere er blitt presentert for tre alternativer; sopptur, hogging av vinterved og bygging av bord. Det er ikke avklart hvem av lærerne som skal gjøre hva, og Geir uttrykker at han godt kan bli med soppgruppen, selv om han ikke kan noe om det. Britt ser at hun har glemt plansjen med de seks sikre soppene. "Er det ikke deilig at også lærere gjør feil," sier hun, hvorpå hun stikker for å finne den.

På tross av noe uforberedte lærere, preges atmosfæren av ro, oppmerksomhet og forventning. Elevene blir delt inn i grupper, og sitter tålmodig å venter på at gruppen skal bli klar til å dra ut. Ut over en prat om hva som trengs av utstyr, er ikke elevene aktive. Noen av elevene tar ansvar for fellesutstyr, navnene blir skrevet på tavlen, og de skal levere det etter endt dag.

Klassene har altså en fast uteskoledag i uka. Det varierer om klassene på samme trinn samarbeider slik vi ser de gjør i syvende klasse. De fleste lærerne planlegger utedagen i løpet av den samme uken. Til nettopp denne timen virker lærerne dårlig forberedt. Det er ikke avklart hvem av lærerne som skal følge opp de ulike aktivitetene. Derimot er elevene innforstått med planen, og skal ha gjort seg opp en mening om aktiviteten de vil være med på. Jeg opplevde imidlertid ikke dette som et generelt trekk. Det var like vanlig at elevene møtte opp til utedag uten å kjenne innholdet. Kanskje kan dette ses i sammenheng med at elevene i liten grad trekkes med i forberedelsesfasen til uteskoledagen. Én av lærerene er av den oppfatning at de selv planlegger og styrer mer i uteskolen enn de gjør i skolen for øvrig (Jordet, 2000 upublisert). I løpet av mine fjorten dager registrerte jeg ikke at det ble forventet mye av elevene når det gjaldt forberedelser. Stort sett begrenset det seg til å ta med uteskolesekken og annet utstyr de hadde fått melding om å ta med.

Under inneseansene var bekledning og utrustning et gjennomgående tema. De eldste elevene virket fortrolige med rutiner knyttet til henting og bæring av fellesutstyr som øks, vannpose, osv. Jeg registrerte initiativ og naturlig ansvarlighet – jeg så få tilfeller av ansvarsvegring i denne forbindelse. Begrepet "uteskolesekken" er kjent av alle elevene ved Lutvann skole. Innholdet i denne, og bekledning for øvrig, er basiskunnskap som prentes inn fra første stund.

Interessant var det derfor at disse tingene ble omtalt og diskutert til stadighet. Neste beskrivelse viser til en slik situasjon i 7. klasse.

Situasjon 2, 7. klasse

Klassene er samlet i klasserommet og Britt har sett behovet for å repetere innholdet i uteskolesekken. (En elev kom for sent og slapp sin "tomme" sekk i det han satte seg ved pulten.) Det er flere som ikke har genser med seg. "Hvorfor er det så viktig med en ekstra genser? Hva er det som skjer når vi går inn til lavvoen?" Elevene tenker og etterhvert er det en som svarer at man blir varm. "Hva skjer når vi kommer frem til lavvoen?" "Eh...kalde..." uttrykkes det - etter noe betenkningstid.

Det blir til sammen en lengre seanse over temaet: forutsetninger for å holde seg varm. Ullsokker, votter og sitteunderlag blir berørt. "De som ikke har må klare seg – men neste gang..." blir det sagt før vi beveger oss ut.

Samtalen om uteskolesekkens innhold illustrerer hvordan lærerne tilstreber en type samtale som motiverer / presser eleven til å reflektere over tidligere erfaring. Denne samtaleformen registrerte jeg spesielt i 5. og 7. trinn, men også i 1. og 2. klasse ville de ha elevene til å reflektere over sammenhengen mellom vær og klær. I hvilken grad elevene lot seg engasjere og motivere av slike samtaler varierte. Ofte var det de samme elevene som var aktive, mens majoriteten forble passive tilhørere. At ikke alle elevene kan gjøre rede for innholdet i sekken etter syv år, eller har med seg sentrale ting som regntøy og underlag, syns jeg altså er interessant. Sier dette noe om enkelte elevers motivasjon og interesse for uteskole? Jeg vil komme tilbake til tematikken ved flere anledninger.

Etter at programmet for dagen er gjennomgått, fellesutstyr hentet og fordelt, og eventuelle gruppesammensetninger foretatt, beveger elevene seg opp til "bommen", den naturlige samlingsplass før avmarsj.

<u>Vandring inn til leirplassen</u> **Situasjon 3, 1. klasse**

Det regner og enkelte av barna mangler regnbukse når vi begynner å bevege oss ut i skogen. Vi skal ut til lavvoplassen. Klokken er ca halv ti når vi går, og det skal ta tretti minutter å rusle inn til plassen. Vi stopper i liten grad underveis. Men elevene får gå i sitt eget tempo og de leker i hver bekk og hver dam: "De'kke vann, det er tiss !" Lærerne må holde to elever i hånda, og har konsentrasjonen rettet mot disse. En gang registrerer jeg at Siri stopper opp ved en dam med en gruppe elever. Her blir det en engasjerende samtale omkring tema knyttet til vann generelt og denne "dype" dammen spesielt.

Det virket som elevene gleder seg til å komme fram til leirplassen sin. Entusiastisk forteller de hvordan det ser ut der. Det blir etterhvert stor spredning på klassen, og de fremste må vente. Siri spør om baktroppen har slitne bein i dag. Ella svarer: "Vi har korte bein i dag." Underveis tar 1b oss igjen. Vi skal være sammen resten av dagen. Siri og elevene rundt henne kommer over noen sopp som de vurderer. Siri antar at det er ung røyksopp de har funnet.

Vandringen inn til de forskjellige leirplassene følger den samme ruta inn til Lutvann. Her skiller de lag, og beveger seg til sine respektive leirplasser. Klassene har det sjeldent travelt – eleven kan gå i sitt eget tempo. Det oppstår ofte spontane situasjoner hvor en eller flere elever lar seg fascinere og stopper opp. Dette registrerte jeg spesielt i de yngste klassene. I situasjonen ovenfor er læreren til stede ved én anledning. Men oftest var lærerne opptatt med enkeltelever med behov for en hånd å holde i eller en voksen å snakke med. Jeg registrerte den tradisjonelle fordelingen; én lærer blir gående i front for å lede vei, mens én "drar" med seg elevene som av ulike grunner henger etter. Denne organiseringen vanskeliggjør tilstedeværelse når de øvrige elevene gjør oppdagelser. Samtidig muliggjør denne organiseringen lek, oppdagelse og undring uten en "forstyrrende" lærer. Elevene kan diskutere og samtale uten den voksnes kommentering. Dessuten gis læreren altså anledning til å prate med og følge opp elever som har særskilt behov for det. I denne settingen har lærerne god tid. Flere lærere på Lutvann ser på den uformelle vandringen inn til leirplassen som en flott anledning til å snakke med, og følge opp elever som er mer anonyme i klasserommet øvrig (Jordet, 2000 upublisert).

Når det gjelder de eldre elevene (7. klasse) opplevde jeg at de i mye større grad var opptatt av hverandre og tydelig vant med å gå veien inn til leirplassen. Jeg registrerte ikke naturlig lek og undring – oppmerksomheten var i liten grad rettet ut og til siden. Situasjonsbeskrivelsen under er betegnende, og bygger opp under turen som en "anmarsj"[9].

Situasjon 4, 7. Klasse

"I dag kan vi ikke "laffe" innover!" Britt anmoder om høyere tempo enn vanlig, siden det er der inne målet er i dag. I løpet av 20 minutter er vi på plass. Jeg registerer at ingen stopper ved "gjørmebakken", der en del av 2. klassingene lekte dagen før. Underveis oppdager Liva (NIH-student) et ekorn. Ingen av elevene reagerer. De er mer opptatt av hverandre og temaer som opptar dem på fritiden. Dessuten går vi – vi har det "travelt"!

Ved flere anledninger registrerte jeg lærerutspill som forsterket "transportstrekning"- preget. Kommentarer som: "I dag kan vi ikke laffe innover!", "Dette har vi ikke tid til!" (til elever som ikke gikk strake veien) eller lærere som maste på elever som hadde satt seg for å hvile, er eksempel i så måte. I 7. klasse er det opplagt at mange elever opplevde turen inn til leirplassen som pliktløp. Ei lærerinne uttrykker at elevene kjeder seg på tur til og fra leirplass. Hun har sett et behov for variasjon (Jordet, 2000 upublisert).

[9] Anmarsj - uttrykk fra klatremiljøet og henspeiler på strekningen en fjellklatrer beveger seg før han er ved stedet han skal klatre. Synonym til uttrykket "transportstrekning": noe som i liten eller ingen grad eier verdi i seg selv.

Men dette gjelder 7. klasse ved noen få anledninger, og er ikke noe helhetsbilde. Ved én anledning fikk elevene oppgaver de skulle jobbe med underveis. Ved en annen anledning skulle elevene finne orienteringsposter på veien til leiren. I disse situasjonene ble fokus flyttet til "her og nå". Turen mistet sitt gå fra A til B-preg, og ble heller en bevegelse fra oppgave til oppgave, fra tre til tre eller fra post til post.

I situasjon 3 uttrykker noen elever at de gleder seg til å komme til leirplassen *sin*. Det er tydelig at mange av elevene har eieforhold til stedene i skogen. Men hvor dypt dette stikker kan diskuteres. Ei lærerinne som bruker Lutvannområdet nesten hver helg, forteller at hun så å si aldri treffer kjente elever på tur i området. Men jeg ble også fortalt om elever som i løpet av helgen har besøkt leirplassen sin med familien. Dette er mer i tråd med skolens uttalte mål om at elevene skal ta med sine foreldre ut i naturen (Samtale med rektor 08.09.2000).

<u>Samling i leirplassen</u> **Situasjon 5, 1. klasse**

"Samling i lavvoen!" roper Siri.. Det tar 10 minutter fra det blir ropt, til at alle har funnet seg en plass inne i lavvoen. Det er Siri som tar ordet. Det vil si hun begynner å synge uteskolesangen idet hun ser at alle er på plass. Det blir fort rolig og elevene melder seg på i sangen - de skjønner hvor de skal rette oppmerksomheten. Hun fortsetter med å fortelle at vi skal synge og høre en historie før vi drar ut i skoggruppene og har et opplegg om farger. Hun overlater til Ella å synge. Dette kommer uventet på henne, hun virker usikker, før hun tar mot til seg. De synger: "Se min kjole..." Deretter er det Siri sin tur til å fortelle eventyr. Hun forteller om solen og vinden som krangler om hvem som er sterkest.

Sang erstatter fløyte og ringeklokke. Lærerne ved Lutvann ønsker med uteskole å bryte med skolerutiner som 45 minutters undervisningssekvenser og ringeklokke som markerer pause og start. For mange klasser markerer uteskolesangen, eller en sang relatert til det aktuelle tema, overgangen fra innturen. Gruppen samles i lavvoen, rundt grua eller i ring en plass i skogen. Elevene kommer med etter hvert, og finner roen. På denne måten "settes" samlingen. Lærerne er opptatt av at alle har funnet seg en plass i ringen. Hva samlingen inneholder varierer. I 2. klassen har gjennomgang av vær og temperatur et rutinemessig preg. I 1. klassen fortalte lærerne eventyr de gangene jeg var tilstede. I 5. og 7. klasse opplevde jeg at en gikk rett på temaet for dagen etter at sangen var sunget. Verdt å merke seg i denne omgang er rutinene og forutsigbarheten – det er tydelig at både lærer og elev er kjent og fortrolig med en del føringer – en form for ledesnor for dagen. Men jeg poengterer igjen at dette er et hovedinntrykk – variasjon og "avvik" var det flere av, i større eller mindre grad.

Situasjon 6, 2. klasse

"Lunsj! Allerede!" utbryter en av elevene. Lærer: "Husk at vi reiste sent fra skolen i dag." Elevene følger spent med på lærerne som jobber med å få fyr i bålet. "Alle må krysse fingre og tær!" uttrykker Camilla. Prosessen går framover, nå brenner det i avisene og noen pinner. Lærerne virker usikre, kanskje det ikke blir noe bål i dag? Etterhvert kan det se ut som om veden tar fyr. Elevene klapper i hendene etterhvert som flammen brer seg. ... Selv om bålet brenner dårlig, er en rekke elever igang med å grille. De griller på avisflammer. Jeg sier til en elev at han bør prøve å blåse i glørne. Flammen blusser opp hvorpå en av elevene spontant kommenterer: "Se, bålet danser!" "Nei," sier en av lærerne, "det er flammer...".

Felles for matpausen er bålets sentral plass. Elevene forventer bål. Det er alltid noen elever som har med seg mat som de vil grille. Bål og uteskole hører nært sammen. Men det varierer en del hvordan lærerne organiserer og tilrettelegger denne sekvensen. I situasjonen over er elevene aktive tilskuere til usikre lærere. Jeg observerte situasjoner med lærer som sentral aktør, og situasjoner hvor elevene hadde en aktiv men allikevel assisterende rolle. I 7. klasse så jeg eksempler på at elever hadde eneansvar for bål. I neste avsnitt vil jeg trekke fram flere metodiske tilnærminger som lærerne ved Lutvann brukte i større eller mindre grad.

Undervisningstilnærminger **Situasjon 7, 2. klasse**

Gjennomgang av rutiner. Dato, vær, temperatur. "Lukk øynene og hør! Klarer vi å etterligne lydene? Hører dere noe annet? Hva med vinden?" Camilla fortsetter med å spørre: "Hva har jeg satt ut som det ville bli feil av meg å ta med inn?" Elevene + meg tenker. "Termometer!" ropes det, og stillheten er brutt.

De fleste lærerne jeg fulgte hadde et eller flere faglige mål for dagen. Tilretteleggingen og oppfølgingen av disse varierte altså fra dag til dag. Jeg var vitne til et spekter av ulike metodiske tilnærminger. Jeg har allerede nevnt bruken av rutiner, regler, en spørrende undervisningsform og den frie bevegelsen inn til leirplassen. Disse grepene ble brukt av alle lærerne. Under har jeg tatt med andre tilnærminger, og kort kommentert forløp som jeg observerte eller deltok i. Disse pedagogiske grepene ble brukt av flere av lærerne.

Fortelling. Mange av lærerne syntes å ha for vane å fortelle eventyr i forbindelse med utedagen. Oftest er disse fortellingene selvstendige innslag i dagen, men noen ganger også innledning til, eller del av, det aktuelle temaet. Ved én anledning ble eventyret *dramatisert* av elever og lærere, samtidig som en lærer fortalte.

Innføring, *instruksjon* og *følg-meg-* eller *apemetoden* ble blant annet brukt ved innlæring av nye ferdigheter som skigåing og orientering. Men her var det også vanlig med mer

selvstendige tilnærminger og ulike nivåer av *problemløsing*: fra det fullstendig frie og tilfeldige til det mer oppgaveorienterte, hvor læreren med spørsmål og utfordringer fremtvang prøve- og feilesituasjoner.

I forbindelse med juletrehogging stod jeg sammen med 50 elever og hørte skogvokteren *formidle* informasjon om skogen generelt, og trær og allemannsretten spesielt. Jeg var også vitne til formanende ord i forbindelse med knivspikking, øksehogging og avvikling av lunsj i lavvoen rundt grua. Men mer vanlig var *leken* og igangsetting av *egenaktivitet* som aking og hyttebygging. Alle utedagene bestod av mye lek. Spesielt i de yngste klassene: Lek i form av frilek og regellek, felleslek og lek i små grupper. Bruken av *konkurranse* var mindre vanlig, men enkelte lærere benyttet konkurransemomentet som motivering til aktivitet: Én gang i forbindelse med felleslek, en annen gang under skidag på oppfordring av enkeltelever som ville ha stafett og hoppkonkurranse.

Ellers var jeg vitne til *feltarbeid* hvor elevene fikk utdelt oppgaver og søkte ut i naturen etter svar. Jeg var med på *elevforsøk* hvor elevene i større grad gjennomførte praktiske oppgaver med utdelte hjelpemidler, men hvor de måtte hente og bruke vann eller benytte varmen fra bålet. Mange av disse oppgavene stilte krav til *samarbeid*, i form av en naturlig oppgave-fordeling. Men mer vanlig enn at oppgaven i seg selv påkrevet samarbeid, var det at organiseringen i grupper og bruken av gruppeoppgaver la opp til gruppesamarbeid. Dette fikk ofte som konsekvens at elever valgte alternative strategier som å herme, sluntre unna og overlate arbeidet til medelever.

Bygging og vedlikehold av gapahuker, bålplasser og bord, hogging av ved og bålfyring, var andre utbredte *praktiske oppgaver*. I de fleste situasjonene jeg observerte, var lærer og elever i nært samarbeid, med lærer i *mester*- og elev i *lærling*eposisjon.

Denne salige blandingen av undervisningstilnærminger – noen "deduktive", noen "induktive" og varianter av disse igjen – befester praksisbildet ved Lutvann som høyst variert. Denne variasjonen vil jeg komme mer tilbake til i de neste kapitlene.

"Det heter ikke dårlig vær, bare dårlige klær" **Situasjon 8, 1. klasse**

Motivasjonen i gruppa sett under ett er synkende. Lærerne virker også preget av regnværet og oppgaven med å stadig oppmuntre kalde og våte elever. Gruppen blir samlet med fløyta, og matpause blir annonsert. Under en liten presenning har Siri og en gruppe elever satt seg for å blande drikke. Dette er gruppa og læreren som har ansvaret for å fyre bål. De har hentet ved, men har ikke fyrt opp. Siri uttrykker at det ikke er sikkert de får bål i dag – veden virker veldig våt, sier hun. Av de 35 barna er det stadig flere som blir passive, flere som begynner å gråte og flere som klager på at de fryser. Kathrine begynner å synge og bevege seg. Hun får med seg 3-4 elever. Hun gjør ikke noe forsøk på å engasjere flere.

Det er et sjeldent syn; så mange barn og lærere tiltaksløse og preget av kulde og fuktighet. Kjersti og Ella rusler rundt og prøver å trøste. De prater sammen og konstaterer at det hadde vært lurt om den bålansvarlige hadde konsentrert seg om bålet på et tidligere tidspunkt. De innser at det kanskje er best å avslutte økta og heller ta utelunsjen inne. Kort tid etterpå rusler vi hjem...lunsjen skal taes under tak.

På Lutvann heter det ikke dårlig vær, men dårlige klær. Alle lærerne jeg snakket med støtter visdomsordet og tilstreber en praksis i tråd med dette. På veg hjem etter denne dagen fastslår ei lærerinne "nederlaget": "Første gang vi har måttet reise inn på grunn av dårlig vær...vi skal jo være ute uansett vær...vi ønsker å heve barnas toleranse for regn og kulde" (Feltsamtale 10.10.2000). Men hun innrømmer at hun er våt inn til beinet og gleder seg til å erstatte det dårlige regntøyet. Ei anna uttrykker: "Vi har tross alt fått gjort det meste av det vi hadde planlagt...det var bare det bålet vi ikke fikk i gang..."(Feltsamtale 10.10.2000).

Alle lærerne jeg fulgte delte overbevisningen om at de skulle gå ut, enten regnet høljet, eller om gradestokken viste ned mot ti kuldegrader. Utfallet, undervisningsdynamikken, varierte voldsomt. Mitt hovedinntrykk var at elevene ikke lot seg affisere av faktorer som regn og kulde. Men dette forutsatte at aktiviteten eller oppgaven, lærerinitiert eller selvoppfunnet, opptok og engasjerte dem. Dersom de ikke likte aktiviteten og samtidig var merket av kulde eller fuktighet, var veien til tiltenkt erfaring og læring blokkert.

"Gyldne øyeblikk!" **Situasjon 9, 1. klasse**

Utedagen er over og vi er i ferd med å forlate leiområdet. Elevene telles og Ella begynner å gå. Siri går bakerst med de motorisk svake. Terrenget de skal bevege seg i er gjørmete og ulendt. Da med ett begynner Siri å fordele oppgaver – de skal leke terrengbil. Den motorisk svakeste får oppgaven å være ratt og må styre bilen ned lia. Bilen innbefatter fire personer. Det virker som de har det gøy. I etterkant forteller Siri at det var like mye elevenes forslag som hennes. De bare ble enig om å leke terrengbil.

Situasjon 10, 1. klasse

Barna går i sitt eget tempo – jeg også. Når vi kommer til svingen hvor vi kan se ned på Lutvann, registrerer jeg at tre av elevene diskuterer fargen på bunnen av Lutvann. Og det stemmer som elevene sier, bunnen er lysegrønn i noen partier. Ordvekslingen er heftig –

elevene er engasjerte – de kommer fram til ulike synspunkter for hvorfor det er som det er. En argumenterer for sand, hvorpå de andre sier at de aldri har sett grønn sand. Etterhvert kommer de fram til at det må være gress. De ser meg, men spør ikke - dette har de tydeligvis funnet ut av selv. Jeg lurer på om de ikke skal høre med en av lærerne. Men nei da; "De vet det ikke de heller!" Dessuten er det ikke lærere i nærheten.

En av informantene til Jordet (1998) beskriver "gyldne øyeblikk" som situasjoner som oppstår plutselig og overraskende, situasjoner som har et enormt pedagogisk potensiale nettopp fordi de "stjeler" elevens oppmerksomhet fullstendig. Det er snakk om situasjoner som kan inntreffe når en beveger seg i et naturlig miljø, hvor en kan oppleve, oppdage og erfare autentisk. I situasjonene over har vi slike øyeblikk. Spontane situasjoner som harmonerer med Lutvannlærernes uttalte profil og ønske om å la dagen preges av elevenes oppdagelser og opplevelser, og derigjennom unngå skjematisk og oppstykket undervisning preget av tids-disponering, regler og forbud.

I den første situasjonen er læreren til stede og kan forfølge, veilede og gjøre det erfarte til erkjennelse og læring. I det neste eksemplet ser vi hvordan en oppdagelse medfører elevdiskusjon og konkludering uten at læreren er tilstede. Disse to observasjonene peker på forholdet mellom lærerens planlegging og tilrettelegging på den ene siden, og åpenheten og evnen til å ivareta det spontane og oppdukkende på den annen. Jeg kommer tilbake til dette og tilsvarende spørsmål i de neste kapitlene.

Selv om "gyldne øyeblikk" kan inntreffe sent som tidlig, planlagt eller spontant, hører de ikke noe mindre hjemme i en beskrivelse av uteskolen på Lutvann. Dette var noe jeg registrerte i alle klasser under alle utedager. Graden av tilstedeværelse og oppfølging fra lærerens side varierte fra situasjon til situasjon. Slik sett fikk jeg en bekreftelse på at dette er øyeblikk læreren må registrere, gripe og foredle der og da – nettopp fordi de vanskelig lar seg planlegge eller forutsi.

7 UTESKOLE OG LÆRERPROFESJONALITET – ulike tilnærminger

Så langt har jeg presentert et oversiktsbilde av uteskolepraksisen på Lutvann skole. Jeg har forsøkt å få fram fellestrekk og variasjon i måten uteskoledagen forløper. Neste skritt i prosessen er å grundigere ta for seg den konkrete situasjonen. Variasjonen i tilnærming og konsekvensen dette får for dynamikk og læringsutbytte, er tema for de neste kapitlene. Jeg vil presentere fire idealtyper, fire tyngdepunkt hva gjelder undervisningstilnærming eller handlingskompetanse. Fire tilnærminger som medfører ulik dynamikk og ulikt læringsutbytte. Dette er mine konstruksjoner basert på empiri omkring lærersosialisering (kap. 3), Weber sine idealtyper (kap. 5.5), egen undervisningserfaring og nå observasjons- og forskererfaring. Idealtypene er viet hvert sitt kapittel, og har betegnelsene: "flytt-ut-læreren", "speider-læreren", "fri-flyt-læreren" og "ideal-læreren".

Jeg innleder hvert kapittel med en kort beskrivelse av idealtypen. Poenget er å gi et bilde av idealtypen – et drøftingsgrunnlag for det videre arbeidet. Beskrivelsen, som dels er påstander og dels spørsmål, vil i neste omgang problematiseres i lys av konkrete situasjonsbeskrivelser. Disse situasjonsbeskrivelsene sier noe om lærerens valg av tilnærming (grep, metode, didaktiske overveielser), noe om dynamikk og noe om læringsutbytte.

Jeg har tilstrebet en tre-delt kommentar i etterkant av hver situasjonsbeskrivelse. Først prøver jeg på grunnlag av læreradferd, uttalelser, valg, "grep", engasjement, med mer, å sette ord på *lærerens intensjon og idé*. Dernest beskriver jeg *dynamikken* slik jeg opplevde den; samspillet mellom elever, mellom elever og lærer, fokus på oppgaven, graden av naturlig samsvar mellom valg av mål / innhold / tema og bruken av uterommet. Til slutt drøftes hypotetisk hvordan dynamikk og læringsutbytte kunne ha blitt mer i tråd med progressive idealer slik disse er beskrevet i kapittel 2. Til sammen gjennomfører jeg en tre-delt bearbeiding på linje med den jeg refererte i kapittel 5.5.3.

Etter hvert kapittel vil jeg oppsummere idealtypen ved å drøfte påstander og spørsmål som peker direkte eller indirekte tilbake på lærerens handlingskompetanse.

7.1 "Flytt-ut-læreren"

"Flytt-ut-læreren" har en spesifikk faglig målsetting for dagen. Denne er eksplisitt uttalt; elevene skal gjøre ditt eller datt, lære dette eller dette. Men medlæringen som følger med det å flytte undervisningen ut, synes å være vel så viktig eller viktigere, derav betegnelsen "flytt-ut". For læreren er det viktigste å komme ut. Praksisbildet blir av denne grunn noe uklart. Er dette primært en slags generell erfaringslæring, hvor faget kommer i annen rekke, eller er det et ønske om å forene de to? Er det undervisning som skal fremme generelle målsetninger som personlig og sosial utvikling, fysisk og motorisk utvikling, utvikling av språk og begrepsapparat? "Flytt-ut-læreren" anser disse gevinster som naturlige konsekvenser av å flytte undervisningen ut – av å oppholde seg i varierende og uvante omgivelser. Dette er gevinster elevene erobrer via egenaktivitet, konkrete oppgaver, bevegelsen fra skole til leirplass eller via den frie leken og aktiviteten.

De faglige oppleggene er gjennomtenkt og godt forberedt, men hentet fra, eller inspirert av, lærebøker eller "inneskolemetodikk". Den faglige tilknytningen til uterommet og det pedagogiske potensialet som denne arenaen representerer, er svakt eller totalt fraværende. Dette er læreren som i liten grad anstrenger seg for å oppsøke eller realisere de muligheter som uterommet innbyr til.

Situasjon 11, 1. klasse

Tema for dagen er farger, lys og skygge. Dette skal anskueliggjøres via maling av bål. Elevene som leker aktivt ute blir hentet inn i lavvoen. Ute sprutregner det. Inne er det gjørmete. Elevene sitter på hver sin stubbe. De får tildelt pensel, farger, plate, klype, ark og et glass vann. Det ser ut som elevene liker dette. Da er det bare å prøve seg fram! Det blir ikke sagt annet enn at elevene skal male bålet og at det er masse ark. Jeg får selv prøve å male, og må innrømme at jeg blir engasjert i egne motiver. Det er inspirerende å male det levende bålet – syns jeg – jeg vet ikke helt om elevene deler min entusiasme. Det går i hvert fall ikke lenge før de også får male regndråper og dårlig vær. Lærerne har nok med å følge opp elever som mister utstyr i gjørma, bålet som må holdes levende og elever som vil ha nye ark. Etterhvert blir elevene sultne. Vi har ikke malt mer enn 25 minutter når utstyret og maleriene ryddes inn. Tilbakemeldingen fra lærere til elevene er av typen; den var fin, `å så flink du har vært. Maleriene blir samlet sammen - de skal få plass i klasserommet.

<u>Lærerstemmen</u>

Alle elevene blir samlet i lavvoen. Lærerne fungerer som tilretteleggere og igangsettere. Mål og innhold er knyttet opp mot tema lys og skygge. De har tatt med alt utstyret som trengs. De har en idé om at bålet skal inspirere til aktivitet og utfoldelse med farger og pensel. Ute regner det – en tilsvarende aktivitet utenfor lavvoen ville vært umulig. Lærerne ser til at alle elevene får plass rundt bålet. De deler ut utstyr og holder liv i bålet.

Dynamikken – "Utdeling og innsamling av malersaker"

Etter hvert som elevene får tildelt utstyr og setter i gang å male, er det opplagt at lærerne har mer enn nok med å følge opp de praktiske forholdene. De kan i liten grad delta i elevenes arbeider og deres eventuelle opplevelse og forståelse av bål som lys, farger og skygge. Lærerens fokus forblir på det praktiske og ikke på det faglige. Interessen blant elevene er raskt dalende, og de maler i toppen ti minutter effektivt. Det er opplagt at det er andre ting som krever elevens oppmerksomhet. I forkant var enkelte opptatt med bål, noen med henting av vann, mens resten lekte i terrenget. Nå fascineres de av bålet som brenner og regnet som drypper på lavvoen. Noen plages og noen leker med gjørma som er overalt. Og det tar ikke lang tid før sulten begynner å gnage, samt at stadig flere kribler etter å komme ut for å leke mer. I første omgang blir det åpnet for å male andre motiver - regnvær - men det varer ikke lenge før pensler, ark og underlag blir byttet ut med pølser og matpakke.

Denne seansen preges av utdeling og innsamling av malersaker. Det er opplagt at elevene får en totalopplevelse denne dagen. En totalopplevelse hvor malingen er én dimensjon. Begynner vi å se på hva som skjer for øvrig, kommer selve maling noe i bakgrunnen. Temaet "farger" kommer ytterligere "i skyggen", siden lærerne i liten grad har anledning til å dvele ved den enkeltes maleri. Jeg vil hevde at "pedagogisk støy" hindrer dette fra å bli en anskueliggjøring av temaet lys og farger. For mange faktorer fanger oppmerksomheten og virker forstyrrende.

Valg av tid og sted...

Andre forhold enn uterommets potensiale som undervisningsarena blir førende for dagens forløp. Det er høst, det regner og det er kalt og gjørmete. Temaet er lys og farger, og på ukeplanen står det utedag. Hvordan kunne denne dagen forløpt annerledes slik at lys og skygge, maling og farge hadde fått mer oppmerksomhet? En kunne ha flyttet malingen inn og heller rendyrket denne aktiviteten uten så mange forstyrrende faktorer. Ute kunne de ha rendyrket leken og lunsjen i lavvoen. De kunne ha satt seg rundt bålet og snakket om det de så av farger og skygger og tatt med seg disse inntrykkene inn.

Vi kan også problematisere tidspunktet. November er ikke fargenes årstid. I regnvær forsterkes høstens triste og fargeløse preg. At temaet forble, kan være et uttrykk for at lærerne er lite fleksible. De føler seg bundet til planer og den ukentlige utedagen som skal gjennomføres uansett vær, og med et faglig innhold. Burde lærerne være mer åpne for å

improvisere og tilpasse innhold til forhold som vær og årstid? Jeg vender tilbake til spørsmålet etter situasjon 13.

Situasjon 12, 7. klasse

I dag skal vi ha om lyd. Lene forteller elevene hva som skal gjøres. De skal organisere seg i familiegrupper og disse skal jobbe sammen hele dagen. "Kjenner jeg dere rett blir det for mye å huske på tre ting!" sier hun. Elevene tar villig opp skrivesaker og noterer flittig oppgavene som Lene leser opp. Jeg skriver ned sammen med elevene:

1. *Oppdage ekko. Finne en fjellvegg. Her skal dere klappe og rope. Dere skal beskrive det dere hører.*
2. *Dele gruppen i to. Den ene skal gå unna og rope. Den andre skal notere hva de hører.*
3. *Registrere hvor fort lyden går. Ta tiden på ekko. Dere skal stå ca hundre meter fra fjellveggen. Dere trenger stoppeklokke. Lene beskrive hvordan elevene skal skritte opp og ta tiden. Det som gjenstår er å regne - det skal dere gjøre når dere kommer inn.*
4. *"Begertelefon". Koble sammen yoghurtbeger med lang (10m) hyssing. Dere skal oppdage at det går an å snakke til hverandre via beger og hyssing.*

Elevene gjør som læreren har sagt. Bokstavelig talt. Det stilles ingen spørsmål ved oppgavene. Jeg følger først en gruppe som sliter med å finne en "vegg" med ekko. De faller til ro med en "vegg" som de mener har ekko (jeg hører ingenting). De noterer det de roper. Deretter deler de gruppa i to. Den ene beveger seg inn i skogen for å sende ut lyd. De andre noterer hva de hører. Ferdig! Deretter begynner de å leke med helt andre ting.

- Vær stille, kanskje vi ser rådyr! En annen gruppe setter seg ned i en skråning. De har funnet ekko, men det var oppi lia. Nå sitter de og skriver – de må ha stikkord som de kan bruke når de skal skrive rapport. Men stort sett snakker de om andre ting. De er sosiale. De aker i området, de klatrer og baser – de leker. Jeg treffe to elever som har kommet bort fra gruppene sine. Istedenfor har de funnet en klatreskrent med store istapper. De kan fortelle at de har "tatt stønt i bakken" og øvd på ekko.

Lærerne lar elevene jobbe selvstendig og har i liten grad kontroll med hva som skjer. De holder seg stort sett i nærheten av gapahuken, hjelper til med "telefonen" og deler ut utstyr som trengs. Jeg treffer Britt som har oppsøkt en gruppe. Hun erkjenner at det er vanskelig å gjennomføre oppgavene. Det er for lite og dårlig ekko.

Skriv ned oppgavene!

I denne situasjonen har lærerene funnet praktiske oppgaver som anskueliggjør lyd. De har tatt med nødvendig utstyr, og reist til leiområdet slik de vanligvis gjør. Elevene samles rundt grua, og oppgavene leses. Elevene skriver ordrett og stiller ingen spørsmål. Lærerne bruker en prosedyre og organisering som elevene er kjent med. De har arbeidet i disse gruppene tidligere, og i dag er oppgavene av en slik art at samhandling er påkrevd.

Lærerne har base ved leirplassen, de er tilgjengelige for spørsmål, de hjelper til med utstyr, men beveger seg i liten grad ut i terrenget for å se til gruppene. En kan tenke at lærerne resonnerer som følger: "Vi gav presise oppgaver. Siden de ikke stilte spørsmål, går vi ut fra at

det er oppfattet – dessuten er vi jo tilgjengelige. Det er viktig at elevene får muligheten til å finne ut av ting selv – vi kan ikke alltid fotfølge dem. Dessuten vet vi at elevene gjør en solid innsats – de har en rapport de skal skrive." Ansvar for egen læring er et viktig stikkord her. Prosessen overlates til elevene. Rapporten skal evalueres og vil avdekke i hvilken grad elevene har gjort som de skulle.

Gjør som læreren sier – men har det moro allikevel!

Som små forskningslag beveger elevene seg noe rådvilt på leting etter svar. De finner ikke gunstige forhold for ekko og interessen og entusiasmen er raskt dalende. Allikevel skriver de. De noterer det de tror de hører, eller kanskje det blir riktigere å si: hva de forventer å høre. Rapporten som skal finskrives i etterkant, er opplagt en viktig drivkraft for elevene. Dette har de nemlig gjort før. De vet hva som kreves for å få godkjent. De leser oppgavene en gang til og skriver ned stikkord. Men straks dette er gjort, er de i gang med andre aktiviteter. De leker og morer seg. Jeg observerer 7. klasseelever som leker. De aker på snøen, klatrer i skrenter, smaker på isbiter, m.m. En elev uttrykker at han har tatt stønt i bakken i tillegg til å øve på ekko. Det er opplagt at elevene gjør en rekke erfaringer, noen mer enn andre, men disse er vanskelig å tallfeste og målsette. Det er kanskje ikke så viktig. En lærer uttrykte følgende: "Det viktigste er at elevene kommer seg ut!"(Feltsamtale 14.09.2000) Påstanden kom som et hjertesukk etter en lengre utgreiing omkring oppfatningen om at barn og unge i dag bruker alt for mye tid foran skjermer av ulike typer, og i liten grad leker og utvikler seg i naturlige omgivelser.

Prosessen og dynamikken som utspiller seg denne formiddagen, minner i stor grad om en type økologi hvor elevene i første rekke er opptatt av at tiden skal gå. Allan (fig. 4.2) sier at elevenes hovedmålsetting er å more seg, unngå kjedelige situasjoner, samtidig som de utfører de pålagte oppgavene med et minimum av innsats. Det kan virke som om det er rapporten som holder elevene konsentrert på oppgaven, den representerer ansvarlighet overfor lærerne. Det er altså mer pliktfølelse enn oppgavene i seg selv som motiverer for aktivitet. I et slikt lys synes ekkosekvensen som en drømmesituasjon for elevene. De gjør som de er fortalt, noterer stikkord, men er i løpet av kort tid "ferdig" og dermed fri til å gjøre hva de vil. De kan leke og gjøre andre ting – ting som morer dem.

Manglende autentisitet og involvering...

Lærerne bruker naturlig nok leirplassen som base for aktivitet – dette har de tradisjon for – slik sett en konsekvens mer enn et bevisst valg. I dette tilfellet ser vi at manglende refleksjon og våkenhet omkring valg av sted, kan ha svært uheldige konsekvenser. Å flytte undervisningen ut betyr ikke det samme som at den blir autentisk. Her er det ingen automatikk, og denne situasjonen synliggjør dette. Opplegget og oppgavene forutsetter ekko. Hva da, når skrenter eller daler med denne effekten ikke finnes?

I etterkant av dagen får jeg høre at dette opplegget har vært gjennomført med suksess ved en tidligere anledning. Men den gang hadde de kommet over en plass med god ekko. Kall det gjerne et "gyldent øyeblikk". Men slike steder kan læreren kjenne til. Akkurat som en lærer må kjenne sin tavle i klasserommet, bør læreren kjenne aktuelle severdigheter og lokaliteter i nærmiljøet en velger som undervisningsarena. En forutsetning er da at en reflekterer over og oppsøker uterommets pedagogiske "hemmeligheter", enten det skjer fysisk gjennom befaring eller via ressurser / hjelpemidler som kjentfolk eller litteratur. Handlingsrommet (fig. 4.4) "gjemmer" på en rekke ante og uante muligheter.

Hva gjelder den didaktiske tilnærming, så har den et deduktivt preg. Lite blir overlatt til elevenes tankevirksomhet. De blir tildelt en smørbrødliste med gjøremål. Under presentasjonen forteller læreren sågar hva elevene skal oppdage (spørsmål 4). Kunne en annen tilnærming engasjert og vekket "gløden" hos elevene? Hva om elevene hadde vært inkludert på et tidligere tidspunkt? Kunne de selv ha vært med å vurdert utformingen av denne dagen? Kunne de selv ha kommet fram til spørsmål og arbeidsoppgaver? Hva med et kartstudium som utgangspunkt for å oppsøke steder med sannsynlig ekko? Spørsmålet blir hvordan en skal presentere et opplegg slik at eleven selv griper, tar ansvar, og legger grunnlaget for å begripe.

Situasjon 13, 1. klasse

Skoggruppene ropes opp og blir med hver sin lærer. Jeg blir med Siri i første omgang. Hun tar med seg elevene bort i lyngen, til en grop hvor noen elever har gjemt seg. Hun innleder med å spørre elevene hvilken farge de forskjellige klærne deres har. Deretter tar hun fram noen gjenstander hun har plukket på veien og spør elevene hvilken farge disse tingene har. Etter at de har svart villig, forteller hun at vi skal på jakt etter ting som er brune. Denne gruppa skal finne brune ting. Elevene kan få lete alene eller sammen, men de må ikke plumpe i vannet, bare bevege seg i naturen. De neste 10 minuttene blir det voldsom aktivitet. Elevene rasker med seg og bringer grener, kongler, til og med stubber. Ganske snart forteller Siri at de skal lage rom (med tau) hvor de skal samle like ting. Elevene må forklare hvorfor de mener gjenstander skal plasseres i samme rute.

Ella har tatt med seg sin gruppe ned til den andre lavvoen. Her er det brune naturgjenstander som ligger på en halv søppelsekk – elevene står i ring rundt. De plukker opp en og en ting og forteller hva det er. Barkebiten kan Ella knytte en historie til. Hun forteller om da hun var yngre og lagde barkebåt med brødrene sine – "Kanskje vi skal gjøre dét med uteskolen en gang..." sier hun. Eleven har ikke så mange historier å fortelle – de har mest lyst til å lete og "jakte".

Når jeg kommer opp til Siri igjen, driver de fortsatt å plasserer ting i sine rom. Men nå er det bare to elever som er aktive slik jeg opplever Siri vil de skal være. To bygger en liten lavvo, to bygger mosehus og to beveger seg i området. Men Siri fortsetter - jeg får inntrykk av at hun har et klart bilde av hvordan dette rutenettet skal se ut. Hun sier blant annet: "Du lager trekantrom, det er ikke akkurat som jeg ville ha gjort..."

I etterkant spør jeg noen elever hva de har gjort og hvorfor. Ei jente kan fortelle at de har lagt forskjellige ting i ulike rom. Først sier hun at de gjorde det fordi Siri sa det - men hun fortsetter med å si at de delte inn ting etter hvordan de så ut, hva som var felles og forskjellig..., resonnementet stopper der. Det er ikke noen annen grunn enn at de skulle se forskjeller. Ei anna jente forteller at hun bare begynte å bygge hytte. "Jeg bare gjorde det og det var gøy!"

I etterkant av dagen skrev lærerne brev til meg. Her formulerte de målsettingene for dagen, de redegjorde for gjennomføring av dagen som helhet og tre læringssituasjoner spesielt. Om mål skrev en lærer følgende:

Generell målsetting: Allsidig bruk av kroppen, felles opplevelse, språklig stimulering, selvstendighetstrening, sosial trening, positive naturopplevelser, mestring, ...
Spesiell målsetting: Sette fokus på farger som et ledd i temaet: Lys - skygge. Se på farge-nyanser. Begrepsavklaring / klassifisering. (i brev fra en lærer)

Elevene trenger en styrende hånd!

Denne dagen var en oppfølger av maledagen (situasjon 11). Lærerne har delt klassen inn i mindre grupper som skal ut på leting etter naturgjenstander. Lærerne er igangsettere. Siri innleder med å samle gruppa, bevisstgjør tema, og forklarer oppgaven for elevene. De skal lete etter brune ting som de i neste omgang skal sortere. Lærerne har gjort grovplanlegging i fellesskap. Underveis velger de ulike løsninger. Siri lager et rutenett av tau hvor gjenstander skal legges, Ella velger å kommentere enkeltgjenstander, mens en tredje lærer åpner for at elevene skal lage et "kunstverk" av sine ting.

"Det er spennende å lete!"

Det som går igjen i de gruppene jeg observerer, er elevenes dalende engasjement etter at de har vært veldig aktive i letefasen. I Siri sin gruppe er det kun to av syv elever som er med hele tiden ut. De øvrige setter på ulike tidspunkter i gang med egne prosjekter. Når jeg observerer Ella sin gruppe registerer jeg at elevene ikke har så mye å si om de ulike gjenstandene. Ella

forteller selv en hel del, og etter hvert går de heller over på en ny letelek. Felles for disse to faglige sekvenser er lærerens sentrale posisjon. Siri er tydelig opptatt av å holde elevene på sporet. Dette kan være uttrykk for usikkerhet – dette er en planlagt aktivitet, og kreative eller spontane avvik er det ikke rom for. Til det er elevene for "selvsentrerte" som en lærer uttrykker det. "I denne alderen må elevene ha en styrende hånd!" (Feltsamtale 20.11.2000). At Siri likevel gir etter, kan være uttrykk for at hun ikke orker å holde elevene på oppgaven. Men det kan også være at hun har et bevisst ønske om at elevene skal sette i gang egne prosjekter av typen hyttebygging. I etterkant ser hun i hvert fall at disse prosjektene hadde verdi i seg selv (brev). Men i hvilken grad får elevene oppleve farge-nyanser?

Ser vi dagen under ett, er det ikke mye tid som settes av til den spesielle målsettingen. Hele farge- og sorteringsseansen, slik jeg har beskrevet den, har en varighet på trettifem minutter. Ut over denne sekvensen, og sangen "Se min kjole..." som vi synger to ganger, har ikke dagen flere koblinger mot den spesielle målsettingen. Temaet forfølges ikke som en rød tråd, men er avgrenset til en kort aktivitetsøkt. Når det annonseres lunsj, er vi ferdig med "timen", og farger og sortering legges bort for i dag.

Det er kanskje dristig å hevde at den spesielle målsettingen slukes av "pedagogisk støy". Men det er et faktum at elevene setter andre ting på dagsordenen. Lærerne oppfatter dette som verdifullt i seg selv. Videre er det grunnlag for å hevde at rent tidsmessig er fokus i liten grad på den spesifikke målsetting. I sine beskrivelser av dagsforløpet er det betegnende hvor lite lærerne fokuserer på det konkrete læringsutbytte knyttet til farger og sortering. Men samtidig skal en ikke undervurdere kvaliteten på det som ble gjennomført og læringsutbytte til enkeltelever. En av lærerne skriver i sin evaluering:

"De (elevene) farta mye rundt omkring og fant mange pinner o.a. som vi diskuterte hvor passa inn. De kom inn på betegnelser som: tykk, tynn, lang, kort, liten, stor, forskjellige brunfarger, hva er likt, hva er forskjellig, mørk, lys, hvilken farge, hvilken form osv." (brev)

Griper elevene målsetting for dagen?

Var valg av innhold, tid og sted gunstig – eller har arenaen kvaliteter som kunne gitt mer autentiske situasjoner og opplevelser? Jeg vil peke på noen forhold som jeg mener innvirket på læringsutbyttet knyttet til den spesielle målsetting.

Jeg berørte så vidt sammenhengen mellom tema, innhold og tidspunkt i kommentaren til situasjon 11 – hva har høsten og naturen å bidra med når temaet er fargenyanser? Hvilke

farger utover grønn og brun representerer overgangen høst / vinter? Hva slags vær knytter vi til denne årstiden? Isolert sett skulle en tro at farger som tema, ville ha bedre betingelser i vår- og sommerhalvåret eller tidlig høst. Og da i en blomstereng, og ikke i et område med primært blåbærlyng og blandingsskog. Nå skal det sies at høsten ofte byr på spesielle lys- og skyggeeffekter siden sola står lavt på himmelen. Men, og det er poenget mitt, skal en gripe et slikt potensiale, må en være fleksibel med hensyn på både års- og dagsplan. Slikt sett kan en si at en utedag i uka representerer en solid utfordring for "flytt-ut-læreren" som synes uvant med utearenaen og dens muligheter og begrensninger, uvant med å handle situasjonsbestemt, kreativt og fleksibelt, men vant til skolens tradisjon for grundige, forutsigbare og ofte bindende planer.

Hargreaves (1996) benytter begrepet "samarbeidskultur" om lærerteam som frigjør seg fra tradisjonelle strukturer og samarbeider for å oppnå noe, ikke fordi de er beordret til å samarbeide. I denne situasjonen var samspillet mellom lærerne begrenset. De hadde felles tema og de hadde gjort en lærerorganisering. For øvrig hadde de sine individuelle agendaer, som i liten grad åpnet for kreativt samspill. Jeg registrerte at enkelte elever ville bytte gjenstander med gruppa som drev ved siden. De fant gjenstander med andre farger enn sin egen. Avstanden mellom gruppene vanskeliggjorde en slik samhandling.

Jeg tror elevene ville ha opprettholdt aktiviteten lenger dersom oppgaven var bredere og i enda større grad åpen for å følge elevenes innspill og initiativ. Som jeg vil komme tilbake til, tror jeg ikke det er dekning for å hevde at elevene nødvendigvis er så "selvsentrerte" i denne alderen. Dersom oppgaven er interessant nok, vil de i større grad holde fokus. Jørgensen (1999) mener det er mer riktig å snakke om motiverende aktiviteter og motiverende undervisning, enn å drøfte hvorvidt elevene er motiverte... En oppgave som elevene selv kan innvirke på, skulle ha gode betingelse i et slikt perspektiv. Det var "jakten" elevene tente på. I lys av dette, kunne to ting vært fulgt opp i større grad. Å finne grønne eller brune gjenstander var en jakt som fort mistet sin nyhetsverdi. Hva om alle gruppene hadde fått i oppgave å lete etter ulike farger – og hva om de kunne ha byttet eller sortert etter farger. Da ville i hvert fall farger som tema fått mer oppmerksomhet.

Situasjon 14, 5. klasse

Camilla leser fortellingen om snekker Andersen og julenissen. Det er siste utedag før jul. Det er regn i luften og gjørma ligger om et teppe. Elevene er samlet i lavvoen. De sitter stille på hver sin stubbe – de lytter. Etter at læreren har lest ferdig, er det noen som gjerne vil se på bildene. "De skal vi kanskje se på når vi kommer inn," sier Camilla. Dermed legges boken

bort og vi går over til lunsj som er neste tema for dagen. Deretter skal vi leke noen leker før vi går inn.

Julestemning i lavvoen

Lærerne har samlet alle elevene i lavvoen. Ute er det gjørmete, vått og kalt – det nærmer seg jul. Hva passer da bedre enn fortellingen om snekker Andersen? Camilla har tatt med boka, og forteller med stor innlevelse. I fare for at boka kan ramle i gjørma eller bli skitten, skal eleven få se på bildene når de kommer inne igjen.

Nysgjerrigheten vekkes…

Denne dagen er fortelling én av en rekke aktiviteter som "mangler" innbyrdes sammenheng – det er ingen rød tråd. Flere ting taler for at denne fortellerstunden kunne hatt bedre betingelser inne; en kan i det minste samles i ring og skape en god atmosfære. Inne er det dessuten ingen fare for at boka kan ramle i gjørma og bli skitten. Under slike betingelser kan elevene trygt få se på bildene når nysgjerrigheten tross alt er vekket.

Latente muligheter som uterommet innbyr til

Camilla griper ikke mulighetene som fortellerstunden i uterommet åpner for. For er det noe skogen gir, så er det en potensiell arena for dramatisering av fortellingen om snekker Andersen. Her er rotvelter til nissehus og det er materiale til å "lage julegaver" av. Denne dagen var det ikke snø, men gjørmebakkene ble flittig brukt. Flere av elevene akte og lekte i én slik i forkant av fortellerstunden. Kunne lærerene for eksempel ha lagt opp til og inspirert til rollelek i området rundt leirplassen? En lek på elevenes premisser med tematisk eller annen tilknytning til fortellingen.

Jeg vil komme tilbake til en situasjon (sit. 33, kap. 7.4) hvor jeg observerte dramatisering og rollespill som undervisningstilnærming.

Situasjon 15, 5. klasse

Vi har vandret inn til leirplassen samtidig som vi har vært på leting etter ulike barkavtrykk (sit. 27, kap.7.4). Vi sitter på stubber rundt bålplassen. "Er det noen som kjenner til greske trær?" Etter en stund svarer en elev riktig: "Oliventre".

Tema for utedagen er det antikke Hellas og før lunsj skal elevene lage gresk salat. I grupper på ca 4-5 går de sammen om å lage salat. Eleven har selv tatt med ingredienser. Samarbeidet er overlatt til elevene og består i at de fordeler oppgaven med å kutte grønnsakene. Lærerne har med oliven, fetaost og spesialdressing. Jeg observerer en gruppe i aktiv diskusjon om krydring og hvorvidt de skal inkludere grønnsaker enkelte ikke liker. Lærerne er behjelpelige med tips og utstyr – de rusler rundt mellom gruppene. Ikke alle elevene er like aktive, men i

hver gruppe er det noen som kutter med kniven sin. De bruker vedkubber som fjøl. Det blir til slutt et fristende måltid som inntas gruppevis i terrenget.

Lærerstemmen

Dette er en av flere aktiviteter som berører temaet "det antikke Hellas" i denne perioden. I dag har elevene fått i oppgave å ta med seg grønnsaker som skal danne basisen i "gresk salat". Lærerne samler elevene, deler inn i grupper, og forklarer hva oppgaven består i. De må diskutere innhold og de utfordres på bruk av kniv.

Dynamikken

I motsetning til foregående eksempel har vi her en situasjonen hvor innholdet er knyttet til en tematisk tråd. I løpet av denne dagen og utedagene som følger, blir det gjennomført aktiviteter med fellesnevneren; "Det antikke Hellas". Men hvorfor gjennomføre salataktiviteten ute? Hverken elevene eller jeg får noen god forklaring. Det er tydeligvis ikke tema til diskusjon. Lærerene virker fornøyd. Er det fordi de har funnet et tema som de kan følge over flere utedager? Elevene er til dels aktive, og i tillegg til at de får en erfaring med gresk salat, medfører oppgaven diskusjon elevene i mellom, hensyntaking til hverandres smak og behag, bruk av kniv, med mer.

Men er dette et opplegg som forutsetter natursettingen? Det synes som om flere forhold virker forstyrrende på dynamikken og den spesifikke målsettingen. Elevenes arbeidsvilkår må sies å være utfordrende. Flere av elevene sliter med redskapen og oppkuttingen av ingrediensene. Ting ramler på bakken, og vedkubber er til tider i overkant krevende som fjøl. Jeg registerer også at elevene har nok med å kutte grønnsaker. Dermed får ikke de spesielle ingrediensene som elevene har med seg, eller fetaosten og krydderet som læreren har tatt med, den oppmerksomheten de fortjener. I mine øyne har vi en situasjon hvor deler av "vinninga går i spinninga". Men "flytt-ut-læreren" ser stort på det. Det faglig forberedte blir gjennomgått, og "spinninga" (les: medlæring) har verdi i seg selv og er overordnet det faglige i denne sammenheng.

Situasjon 16, 5. klasse

På vei hjem en dag treffer jeg en femteklasse. Temaet er "Ting i forandring, og undervisningsmålet er hentet fra natur- og miljøfaget, hvor det står: "Elevene skal gjennom enkle forsøk erfare hvordan oppvarming av stoff og stoffblandinger kan føre til endringer som kan være reversible eller permanente og føre til danning av nye stoff (L97; s. 212)". De har valgt å holde seg ved Lutvann. En av lærerne kan fortelle meg hvorfor de har valgt å være her. "Det var så mye vi skulle gjøre - dessuten trengte vi vann - og vi kan ikke bruke hele dagen på å gå." De har gjort ulike forsøk som eksemplifiserer ting i forandring; de har holdt

sukker og salt over flammen og laget knekk, de har kokt egg og sett hvordan rå og kokt egg roterer med ulik hastighet og de har smeltet stearin ved å dyppe en beholder i kokende vann. "Jeg syns det har verdi å komme ut, selv om det bare betyr å bytte klasserom," sier læreren jeg snakker med.

"Det har uansett verdi å komme ut!"

Jeg avslutter "flytt-ut" sekvensen med denne situasjonen, som rommer en læreruttalelse som peker på kjernen i "flytt-ut"- måten å forholde seg til undervisningssituasjonen på. Han sier: "...dette har verdi, selv om det bare betyr å bytte klasserom". Undervisningstilnærmingen som er valgt står i stil til denne uttalelsen. Den må sies å være sterkt lærebok- og lærerstyrt – elevene har ikke hatt innflytelse på valg av oppgaver – de handler slik de får beskjed om, slik "oppskriften" i lærebok eller oppgaven oppfordrer til. Valg av sted er blant annet basert på behovet for vann. Dessuten uttaler læreren: "Det var så mye vi skulle gjøre" og "vi kan ikke bruke hele dagen på å gå". Derfor har de stoppet ved nærmeste vannkilde.

Autentiske oppgaver i et forstyrrende miljø.

Dessverre er jeg ikke til stede mer enn de siste tyve minuttene av timen. Men slik forsøkene blir forklart for meg, er det ingen som kan sies å forutsette uterommet. Det minner om tradisjonelle naturfagforsøk, med den forskjell at eleven henter vann i bekken – ikke i springen, de bruker stormkjøkken som varmekilde – ikke gassbrenneren eller stekeplate. Forsøkene i seg selv er autentiske nok, men i lys av den pedagogiske støy (kalt vær, sitter på bakken med stormkjøkken, mange elever på hvert stormkjøkken, stort rom å bevege og utfolde seg i), ville kanskje innerommets betingelser gitt et bedre læringsutbytte hva gjelder de spesifikke læringsmomentene. Selv om elevene registrerer reelle forandringer, reflekterer og diskuterer konkrete resultater, dreier det seg om oppdagelser med modifikasjoner. De er ikke basert på autentiske oppdagelser i et autentisk miljø.

Naturen er bevegelse, rytme og forandring.

Når det gjelder ting i forandring må det sies at naturen byr på elementer og rytmer som i sitt naturlige samspill framdriver forandringer. Vi kan peke på vann som under ulike betingelser er flytende, dalende, varianter av is, tåke, skyer, kalt, varmt og så videre. Dette er reversible prosesser, som med fantasi kan konkretisere målsettingen i L97. Hovedpoenget mitt er ikke å være en alternativ idébank, men å poengtere at naturen kan være mer enn kun en ramme eller kulisse. Naturen er naturlig, og utfordringen blir å oppsøke, se og gripe dette autentiske. Å oppsøke og tilrettelegge for slike situasjoner innebærer en ekstra dimensjon til det å flytte undervisningen ut.

7.1.1 Tradisjonsbæreren med sans for allsidig medlæring

Hvilken handlingskompetanse, eller sider ved en handlingskompetanse synes å kjennetegne "flytt-ut-læreren", og denne måten å tilnærme seg uteskolen på? Nedenfor presenterer jeg påstander som direkte eller indirekte sier noe om denne handlingskompetansen.

Medlæringen som lærerne anser som verdifull, har ofte liten tilknytning til de faglige målsettingen og kan oppfattes som "pedagogisk støy": "Medlæring som sperre for faglig læring! Hvorfor gå ut hvis vi kan lære mer inne?" (min påstand, heretter m.p.)

En annen ting er at denne medlæringen ikke alltid har positivt fortegn. Uteskole er ikke bare solskinnsdager. Hva med de dagene som er kalde og / eller våte, dagene som innebærer gåing eller venting – i hvilken grad risikerer en at eleven får et negativt forhold til natur og uteskole – eleven "lærer" å mistrives ute gjennom å fryse, bli våt, ikke mestre ting, kjede seg...(m.p.)

Et gjennomgående trekk ved disse situasjonene er den raskt dalende interessen hos elevene etter at de er blitt presentert for noe faglig. Dette resulterer i at de enten gjør noe annet uten at læreren er klar over det, eller påvirker læreren slik at de kan gjøre noe de har mer lyst til. Flere faktorer er med å påvirke dette, og jeg har trukket fram noen trekk ved lærerens handlingskompetanse.

- Jeg har pekt på valg av sted og situasjon. At oppgavene og aktiviteten ikke er et resultat av stedet vi befinner oss på. Det er bare i den siste situasjonen (16) at lærerne har valgt et spesielt sted for sin aktivitet. Men ikke fordi dette stedet er noe bedre enn andre, men de har ikke tid til å gå så langt denne dagen. Uterommet representerer slik sett ikke kvaliteter en ville savne dersom en hadde gjennomført undervisningen inne. Derimot kan en spørre seg om det er slik at det er kvaliteter ved uterommet som forringer gjennomføringen av det faglig planlagte.
- Hvordan regnvær og gjørme medfører uro i situasjon 11 og 14. "Pedagogisk støy" som i neste omgang påvirker lærerene til å modifiserer opplegget. Dvs. de korter det ned i tid.
- Manglende konkretisering, (ekko og farger) i situasjon 12 og 13.
- Krevende arbeidsbetingelser i situasjon 15 og 16.

Lærerens fortrolighet med utesituasjonens iboende potensiale er begrenset. For å bøte på denne usikkerheten, tar læreren med seg sin profesjonalitet og erfaringsbakgrunn som "innelærer". Sitte inne, men på en annen adresse. (m.p.)

Jeg skriver i den innledende karakteristikken at oppgavene og aktivitetene er hentet fra eller inspirert av tradisjonell inneskolemetodikk. Oppgavene i situasjon 12 og 14 er hentet fra lærebøker, og rollen lærerne inntar i de fleste situasjoner minner om innelæreren; lærer som

deler ut maling og ark (11), som deler ut oppgaver og deler inn i grupper (12 og 16), som ser til at elevene samler og kategoriserer brune gjenstander (12), eller som ser til at elevene lager salat (15). Det dreier seg ikke om tradisjonell formidling eller tavleundervisning. Læreren er i første rekke igangsetter og tilrettelegger, men det er hele tiden læreren som har kontrollen. Elevene er ikke tatt med i forberedelsesfasen, men kommer til en ferdig plan. Dette er i motsetning til Dewey sin problemmetode (kap. 2.1) som peker på viktigheten av å ta med eleven i hele prosessen, fra planlegging til gjennomføring og evaluering. Videre er oppgavene relativt lukkede og gir begrenset rom for kreativitet og individuelle løsninger – i følge eksistensialistene Grenstad (1986) og Bjørkvold (1989) en effektiv måte å dempe elevenes motivasjon for læring. I sekvens 12 anskueliggjøres forholdet mellom den lærerinitierte og den elevinitierte oppgaven. I det ene øyeblikket observerer jeg 10-12 passive elever som ikke har noe å si om de ulike gjenstandene de har funnet. Læreren må ta seg av all snakkingen. I den neste sekvensen observerer jeg to jenter bygge hytte av materialene de har funnet. De utfolder seg med en oppgave som de har funnet ut av helt selv. Her er det "glød" for å sitere Arne Næss (1998). Eleven er fullstendig tilstede i prosjektet, og har all oppmerksomhet rettet hit. Det er pedagogens oppgave å se og vurdere verdien dette "prosjektet" har i seg selv, og eventuelt om dette er erfaringene en kan ta med seg og bearbeide eller hvorvidt det er grobunn for annen form for erkjennelse (jf. kap 2.1.3).

Et stort flertall av elevene opplever de "faglige" oppgavene og aktivitetene som kjedelige. Situasjonen er ikke autentisk nok, og det er begrenset anledning for elevenes egne innspill og ideer. Dermed vekkes ikke glød og nysgjerrighet. Heldigvis (for elev og lærer) er det rom for å leke og være sosial. (m.p.)

Lærerene har altså kontrollen, og i første rekke har de fokus mot praktiske og organisatoriske sider ved undervisningssituasjonen. De deler ut ark, maling, oppgaver og annet utstyr (situasjon 11, 12, 15 og 16). De må dele inn i grupper. Deretter "slippes" elevene. Oppfølgingen varierer, men hovedinntrykket mitt er at lærerne i mindre grad følger opp elevens oppfattelse av oppgaven og deres bearbeiding av denne. Det kan også virke som om lærerne er fornøyd med at de har kommet seg ut. Dersom elevene får med seg noe faglig, er dette bonus. Spesielt i situasjon 11 og 12 er dette synlig. I situasjon 11 tar oppdukkende ting i form av ark, maling, pensler, vann, gjørme, bål, elever som vil spise eller leke, all oppmerksomhet. I situasjon 12 virker det som om læreren forventer at elevene tar ansvar for egen læring. Dermed er det rom for å sluntre unna slik Allan illustrerer med sin modell (fig. 4.2). Eleven får leke og utfolde seg, være sosiale og søke voksenkontakt dersom dette er behovet;

slikt er det rom for. På denne måten kommer andre sider ved læring i fokus framfor det faglige.

Det var "flytt-ut-læreren" i denne omgang. En tilnærming som avdekker en lærer med interesse og ambisjoner uten at elevene nødvendigvis får den sentrale posisjon som progressiv pedagogikk argumenterer varmt for. Rent faglig er oppgavene deduktive og hentet fra læreboka. Samtidig som læreren forholder seg til "oppskriften", ønsker han eller hun at elevene skal få utfoldes seg mye fritt og gjøre selvstendige erfaringer på den uforutsigbare arenaen. "Flytt-ut-læreren" minner på mange måter om den tradisjonelle læreren presentert i tabell 2.1. Kanskje er dette en naturlig tilnærming for uerfarne uteskolelærere i møte med nye og ukjente situasjoner / oppgaver. Denne tematikken vil i noen grad komme tilbake til i avslutningskapitlet (kap. 8).

7.2 "Speider-læreren"

Dette er læreren som setter fokus på praktiske oppgaver og øvelser hvor *mestring* og *naturopplevelse* står sentralt. I likhet med "Flytt-ut"-tilnærmingen, er dette en undervisningstilnærming med et diffust forhold mellom generelle og spesielle målsettinger. "Speider"-betegnelsen peker tilbake på gjennomføringen av oppgaver og øvelser, aktiviteter, ferdigheter og delteknikker, som minner om, eller har sin opprinnelse i miljøer, organisasjoner eller andre sammenhenger med tradisjon for å bruke naturen som aktivitetsarena (speider, 4H, orienteringsklubben, naturbruk etc.). Øvelsene forutsetter en naturlig setting og slik sett harmonerer de med uterommets iboende muligheter.

Øvelsene og oppgavene er ofte lukkede, i den mening at resultat og produkt er gitt, og dermed førende for den pedagogiske tilnærming. Med det mener jeg at tilbøyeligheten for kreative og avvikende løsninger kan synes begrenset for "speider-læreren". Dynamikken får et "følg-meg"-preg, hvor eleven skal tilegne seg ferdigheter, kunnskap og holdninger som lærer besitter eller ønsker å formidle. Det er mindre rom for utforsking, utprøving og det spontane elevinnfall.

Situasjon 17, 7. klasse

Tema for dagen er orientering. På tur inn til Haugtjern skal elevene løypeorientere. (Det er satt ut poster langs en rute i skogen som elevene kjenner – underveis skal de notere postenes plassering på kartet.) Hele 7. klassegruppa er samlet inne når Merete gjennomgår karttegn. Elevene sitter på gulvet og ser og hører Merete tegne og forklare ulike tegn. Hun spør elevene. Enkelte er aktivt med på å svare. Det minner om en test. Det er ingen oppfølging av

typen; hvilke konsekvenser vil disse karttegna ha for oss når vi skal ut å orientere, eller hva er egentlig en skrent eller åpen mark? Sekvensen er over i løpet av 10 minutter når Merete spør: "Er det noe problem med det?"- "Nei", er det noen som ytrer.

Etter hvert er vi på vei til badeplassen, hvor vi skal starte. Jeg kommer i prat med to gutter. Blant annet snakker vi om dagens tema; kart og kompass. Dette har de liten erfaring med. Jeg spør hva kart er for noe. "Kart viser deg vei og hvor du er...og så viser det om du er nord, sør, vest eller øst." Og kompass da ?"Det samma!"

Framme ved badeplassen ved Lutvann går gruppene sammen. De skal følge veien til Haugtjern. Det følger en voksen med i hver gruppe. "Kan dere orientere`a?" (Jeg spør gruppa jeg skal følge)"Neeeiii, men vi vet i hvert fall hvor vi skal gå... Her er vi og hit skal vi." (ei jente peker på kartet).Ved første post blir det en prat. Jeg ser fort at de ikke har et forhold til målestokk og avstander. Jeg spør hva de forbinder med målestokk. "Sånn som vi måler med..." Jeg presiserer at jeg tenker på noe som har med orientering å gjøre. (Elevene ler). Etterhvert finner de det. På kartet står det: 1:10 000. "Vet dere hva det betyr," spør jeg. Her akkumuleres kunnskapen og etterhvert har de med min hjelp kommet fram til at de har gått to cm på kartet og 200 meter i terrenget. De regner også ut avstanden til dit de skal gå. Hele gruppa virker engasjert. Men det undrer meg at de ikke kjenner til et begrep som målestokk – tatt dagens oppgave i betraktning.

I løpet av turen er det samme personen som holder kartet, det er også hun som leder veien og som gjør resonnementene. De andre dilter etter, noen blir hengende etter, og engasjerer seg bare hvis jeg presser dem. Underveis kommer vi til en våt myr. Enkelte av elevene fristes til å labbe rett uti. Selv følger jeg noen elever som ser alternativet langs kanten. Det blir selvfølgelig mye skrål og hoiing. Det er ikke hver dag en opplever å sitte fast og nesten plumpe. Bak meg kommer Geir med sin gruppe. Han skjønner tidlig hvor myra bærer, og beordrer elevene opp på stien. Framme ved Haugtjern begynner elevene å krangle om hvem som vant. Spørsmålet dreier seg om hvem som kom først - hvorvidt postene er plassert riktig på kartet er irrelevant. Det tar lang tid før lærerne bryter inn i denne disputten.

Bruk av deløvelse og samarbeidslæring

I denne økta benyttes en rekke virkemidler med den hensikt å gjøre eleven mer fortrolig med kart og kompass. En deloppgave i form av løypeorientering er valgt. Elevene kjenner ruta og lærerne er sikret at de ikke går seg bort. Med løypeorientering presenteres en deløvelse i steg-for-steg prosessen fram mot mestring av ferdigheten å orientere med kart og kompass. Med innledende forklaringer og gjennomgang av karttegn vil lærerne gi elevene de nødvendige tips og impulser for å kunne løse oppgaven. Elevene gis mulighet til å stille spørsmål. På denne måten kan uklarheter og misforståelser avdekkes. Oppgaven er lukket og selvforklarende – løypa og postene definerer resultatet – feil eller rett nedtegning på kartet. Forløpet fra "start til mål" blir synlig og tydelig, og en slik resultatorientering letter og motiverer elevene til handling.

Lærerne har delt inn i grupper på 5-6 elever. Én lærer kan følge hver sin gruppe. Tanken er å være en "forlenget arm", hvor læreren kan rettlede og veilede dersom det skulle bli behov for det. I den lille gruppen er intensjonen at kunnskapen skal akkumuleres, og en tenker seg at samspillet skal føre til veloverveide veivalg. For øvrig ser en for seg at de mindre skoleflinke undrer og spør, mens de skarpe gis en anledning til å forklare. Slik vil den kollektive kunnskapsbeholdningen heves. Dette er i tråd med teambuildingfilosofien, hvor man anerkjenner og respekterer det enkelte gruppemedlems ressurser og evner til å stimulere og effektivisere den felles arbeidsprosess (Stelter, 1999).

Dynamikk og læringsutbytte

Det er alltid en risiko ved en slik tilnærming at gjennomføringen blir mer lærer- og oppgavesentrert enn elev- og prosjektsentrert (se fig. 2.3). En grundig tilrettelegging er ingen garanti for elevengasjement og læringsutbytte. Som vi ser i denne sekvensen – en "opplagt" oppgave er nødvendigvis ikke like opplagt for alle elever. Det er heller ikke opplagt at en definert oppgave i seg selv motiverer til engasjement. Flere av elevene vandrer gjennom løypa uten å mestre orientering, uten å engasjere seg i det hele tatt. Rent faglig og mentalt virker det ikke som øvelsen treffer elevene i min gruppe denne dagen. Med det mener jeg at oppgaven, løypeorientering, og hensikten med denne, i for liten grad preger atmosfæren og dynamikken. Det synes som om elevene drives av plikt og vane, og ikke av indre motivasjon og entusiasme. Samtaler med elevene underveis og disputten dem imellom om hvem som "vant", indikerer at flere elever lar være å bli eller blir ikke engasjert.

I dette tilfellet er læreren premissgiver. Oppgaven er ferdig utarbeidet, organiseringen foretatt og tidsbruken begrenset. Er dette grunnen til at elever deltar uten å involvere seg? Det rimer med perspektivet jeg presenterte i kapittel 4.1, hvor jeg viser til flere teoretikere som hevder en nær sammenheng mellom en elevs opplevelse av egenverdi ved en oppgave, og muligheten eleven har for å gjøre en oppgave til sitt eget prosjekt.

En utfordring er altså å nå fram til alle elevene. I denne sekvensen tenker en seg at samhandling i den lille gruppa skal hjelpe den enkelte til økt erkjennelse. Organiserings-formen baserer seg på en underliggende tro på at den lille elevgruppen under oppsyn og veiledning av en lærer, kan gi gunstig betingelse for samarbeid og intern erfaringsutveksling. Dette kan godt være. Men i dette tilfellet ser vi hvordan en enkeltelev tar føringen, og er

innstilt på å lose resten av gruppen gjennom oppgaven. Vi ser også hvordan enkeltelever er mer eller mindre likegyldige til hva oppgaven innebærer, og "dilter" etter.

Dette er en kjent problemstilling fra undervisningsforskning generelt. Doyle (1983) hevder at lærere har en tendens til å velge oppgaver med middels vanskelighetsgrad. Med den konsekvens at de flinke kjeder seg, gjennomsnittseleven utfordres, mens de svake sliter og tyr til strategier som å se eller herme etter de flinkere. På tross av en intensjon om samhandling i gruppene, og veiledning av læreren, kjenner jeg meg igjen i Doyle sine betraktninger og beskrivelser.

Jeg påpekte innledningsvis "speider"-tilnærmingens fokus på den konkrete oppgaven og gjennomføringen av denne. Dette anskueliggjøres i løpet av løypeorienteringa. Noen elever "fristes" av den våte myra. De beveger seg utover og syns det er spennende å synke ned til randen av støvlene. En kan undre seg om det er nevnte fokus som gjør at Geir "beordrer" elevene sine opp på stien igjen. Tross alt er vandring på den våte myra en avsporing i forhold til den annonserte oppgaven. Dessuten vil det sinke gruppa nå og siden – våte elever vil være uheldig for det videre programmet denne dagen. På den annen side kan en si at en slik fokusering blir en demper og et lokk på det spontane og tilfeldige elevinnfall.

Elevene må møtes der de er!

Hvordan tilrettelegge og handle for at den enkelte elev skal engasjeres og møte utfordring på det nivået han er? Senere denne dagen gjennomfører elevene "stjerneorientering", hvor de på egenhånd eller to og to finner poster med ulik vanskelighetsgrad. En slik tilnærming åpner for å gi elevene differensierte utfordringer. En kan sågar utfordre enkelte til å sette ut poster til de andre. På denne måten ville eleven kanskje føle oppgaven eller prosjektet mer meningsfylt.

Flere ville sikkert ha utbytte av et mye enklere opplegg. Et opplegg med korte avstander og et kart med stor målestokk og færre detaljer. En kunne ha lagt opp orienteringen som en lek eller en skattejakt. Men en variant hvor alle finner, og hvor sammenligning og konkurranse aktivt nedtones. Elevene har altfor ulike forutsetninger til at det gir mening å bruke konkurranse som virkemiddel.

Hva med intensjonen om at elevene skal lære av hverandre, samarbeidslæring. Litteraturen omkring teambuilding trekker fram vekten av samhold: "Gruppens tilbøyelighet til å holde

sammen og forbli sammen om å etterleve noen målsettinger" (Stelter, 1999; s.52). Imsen (1997) peker som Stelter på samhold og felles målsetting. I tillegg presiserer hun viktigheten av å lære godt samspill. Trening i sosiale ferdigheter og gruppeferdigheter blir en viktig del av samarbeidslæring (ibid). Det kan diskuteres i hvilken grad gruppene føler samhold i denne sekvensen. Det kan også diskuteres i hvilken grad de opplever å ha felles mål for aktiviteten. Forventer lærerne at organiseringen i seg selv er tilstrekkelig for å stimulere denne læringsformen – en form for automatikk. Det kan virke sånn. Underveis registrerer jeg heller ikke at gruppene besitter de nødvendige ferdighetene for å mestre en slik arbeidsform. Dette rimer med Stensaas og Sletta (1996) sine betraktninger om skolens forhold til samarbeids-læring. De hevder skolen i dag har et diffust forhold til sosiale prosesser, og at det bør utarbeides en egen sosial læreplan. En læreplan som presser lærere til bevissthet og grundighet når de tar i bruk midler og metoder som skal stimulere samarbeid.

Situasjonen beskriver et forløp, gjennomføringen av en lukket øvelse, som i liten grad åpner for det spontane eller tilfeldige. Lærerne forholder seg til et program for resten av dagen. Tidspress og et ønske om å holde elevene tørre lengst mulig gjør at lærerne prøver å unngå forstyrrende avsporinger. Dette blir synlig i situasjonen med Geir og den våte myra. Elevene er blitt fortalt hva våt myr er – det er en myr som vanskelig lar seg orientere i. Men dette er kun en teoretisk forståelse. Denne dagen åpner det seg en mulighet til å føle og erfare på kroppen hva en våt myr er. Dette ville vært i tråd med filosofien om "learning by doing". Med fokus på helheten, ferdigheten å orientere i skog og mark, og samtidig våkenhet for elevenes interesse og tilstedeværelse, ville ikke en tur i myra nødvendigvis vært noen avsporing. Måtte det eventuelt blitt et problem for hele klassen dersom en elev ble gjennomvåt? Eleven kunne få tørke seg ved bålet. Etterpå ville han hatt en god historie å fortelle om den våte myra.

Situasjon 18, 5. klasse

Klassen deles i fem grupper. De forskjellige gruppene skal lage kakao, bygge trefot, hugge ved og spikke fliser. De som blir igjen skal leke. Innholdet på alle stasjonene blir gjennom-gått, enten i plenum eller ved at en av lærerne blir med den enkelte gruppa og veileder. Enkelte av elevene ser på oppgavene som jobbing - "har ikke så lyst å jobbe". Andre av de som sniker seg unna uttrykker at oppgavene er noe rigide og i liten grad åpner for deres egne innspill. Men de fleste elevene jobber iherdig med de oppgavene de har valgt. Det er med en lærer på hver aktivitet. Spesielt i den store gruppa som skal lek, blir aktivitetsnivået større når lærerne blir med.

Trefot er tre stokker som surres sammen og skal holde kjelen over bålet. Arbeidet med denne ledes av to speidere. De klarer seg fint uten hjelp fra lærerne. De øvrige på gruppa deltar som aktive "assistenter". De holder, løfter og gjør slik speiderne instruerer. Når

konstruksjonen er ferdig overtar lærerne – nå er det elevenes tur til å beskue – "foten" skal plasseres forsvarlig over bålet.

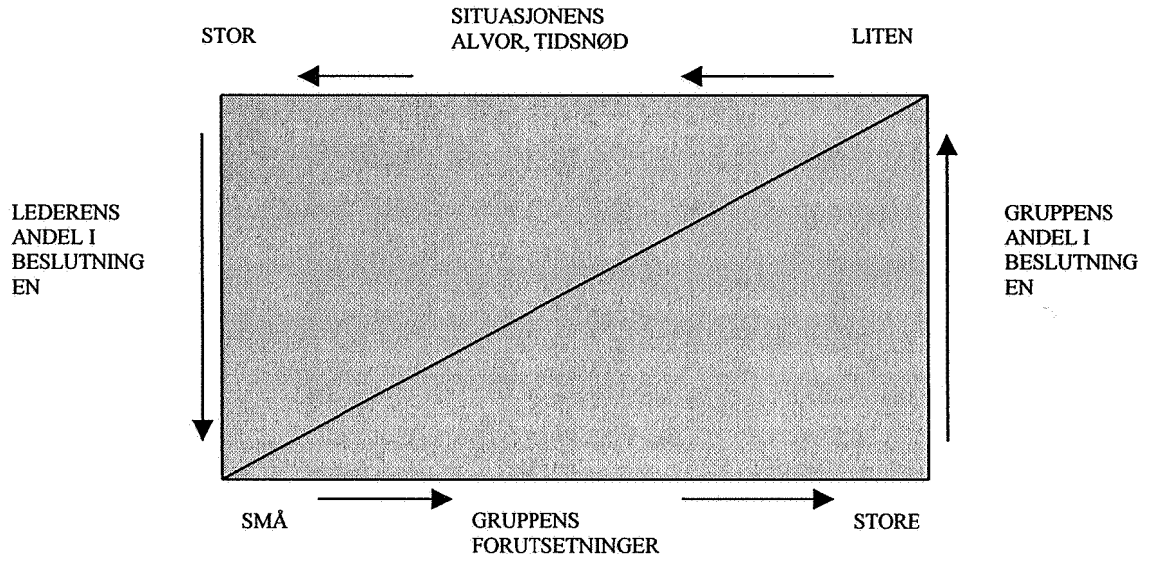
Praktiske oppgaver

Undervisningstilnærmingen preges igjen av konkrete praktiske oppgaver, gruppesamarbeid og lærerengasjement i form av igangsetting, deltakelse og rettledning. Lærerne presenterer fem oppgaver som skal utføres. Elevene gis mulighet til å velge selv. Dette er oppgaver de kjenner fra før, og intensjonen er at de i størst mulig grad skal være selvhjulpne. Dette er oppgaver som utfordrer deres praktiske evner, enten det er med tau, kniv eller øks.

Planen er bindende

Som i eksempelet over, bærer denne seansen preg av en forutbestemt plan. Vi skal koke kakao og alle 40 elevene skal være aktive. Men elevene har valgmuligheter. I tillegg til fem presenterte delaktiviteter, reagerer ikke lærerne på at en gruppe på 6-7 elever velger det sjette alternativet; å melde seg helt ut. De har ikke lyst til å *jobbe* uttrykker de. I alt er det ikke mange som er aktive med oppgaver knyttet til kakaoprosjektet. 3-4 elever på hver stasjon gir 12-16 elever. Resterende leker eller sitter i vannkanten uten spesielle prosjekter. Internt på de ulike gruppene er det også varierende hvor aktive elevene er. I arbeidet med trefoten er det to elever med speidererfaring som leder an. De andre virker tilsynelatende fornøyd med å kunne hjelpe. I hvilken grad vi her har eksempel på erfarings- og kunnskapsutveksling mellom elever, er vanskelig å si. På mange måter minner samspillet om dynamikken under løypeorienteringen. De som mestrer tar initiativ, og leder an i arbeidet med oppgaven – "speiderne" får befestet sin posisjon og anvendt sin kunnskap. De øvrige elevene deltar i større eller mindre grad. Bare det å se på og registrere hvordan klassekameraten gjør ting, kan vekke og motivere til innsats. Men det kan også være en strategi for å gjøre minst mulig. Vi har i hvert fall ingen garanti for at det her har skjedd verken bevisstgjøring eller læring. Til det er "speiderne" alt for dominerende.

At lærerne tar over i sluttfasen er interessant. Gruppa, "speiderne" inkludert, blir mer eller mindre tilskuere når trefoten skal plasseres over bålet. Det blir en form for påminner om at lærerne er til stede – det er "lærernes prosjekt" tross alt... Muligens kan noe av dynamikken som utspiller seg denne dagen forklares med utgangspunkt i figur 7.1.



Figur 7.1 Gruppestyring avhengig av gruppens forutsetninger og situasjonens alvor (etter Faarlund, 1973 og Tordsson, 1993)

Denne illustrerer hvordan en leders innflytelse øker etter hvert som graden av risiko øker. En kan naturligvis undre om det er noe risikofylt i denne situasjonen. Det er opplagt at gryta med kakao kan velte dersom trefoten ikke står stødig. Videre kan risikobegrepet utvides til også å gjelde faren for at ting (planer) ikke blir gjennomført i henhold til plan. "Speider"-tilnærmingens fokus og ønske om å etterleve foreskrevne planer og mentale bilder av den optimale utførelse, innebærer da en risiko i seg selv. Læreren er kontinuerlig utsatt for muligheten at opplegget "tar avstikkere". For å unngå dette må han ha en finger med i det som skjer. Han må til en hver tid ha oversikt og mulighet til å justere kursen. I ytterste konsekvens vil alle spontane elevinnfall eller avvikende adferd oppleves som risiko og medføre lærerens involvering eller intervenering, bevisst eller ubevisst for ham selv.

Risiko = Fleksibilitet = Mening

I forrige situasjon har vi altså elever som kaster seg over oppgavene og elever som melder seg ut. Oppgaven er bestemt og lukket – den favoriserer de som har erfaring. Det gis ikke rom for alternativer. Hva om alle kunne drive med alt; flere bål, flere treføtter, flere kjeler med kakao... Og ikke bare flere men kanskje varianter av de forskjellige. Hva med å la elevene selv forberede og gjennomføre? De trenger frihet og arbeidsrom. Muligens blir ikke trefoten så korrekt, men det står skapende konstruktører bak. Kanskje risikerer en at kakaoen havner i bålet, men hva gjør vel det – de øvrige elevene må dele... "Speider-læreren" må slippe seg løs, leve fleksibelt og risikofylt – men i en reell og meningsfylt dynamikk med sine elever (m.p.).

Situasjon 19, 5. klasse

Gapahukene til 5. klasse trenger renovering. Under morgensamlingen i klasserommet kan elever i detalj fortelle hva som har skjedd med den, og på spørsmål: "Hvordan kan vi reparere dette?", har de kvalifiserte forslag. Britt forklarer elevene hvorfor det er viktig å reparere huken før vinteren og snøen kommer. Vel og merke ved å stille elevene spørsmål. Hun er standhaftig - vil ha aktive og engasjerte elever, elever som svarer. Det er de også, de fleste.

Når vi kommer fram til leirplassen, ligger to av tre gapahuker nede. Britt prøver å engasjere elevene i arbeidet som skal gjøres. Hvordan skal vi reparere dette osv. Elevene kaster seg ikke over arbeidet. Britt blir stående alene å løsne på en surring. Plutselig er gjengen på åtte gutter igang med å løfte på den ene gapahuken. "1-2-3, 1-2-3, osv", er det en elev som kommanderer. Hele gjengen stemmer i. Det er tydelig at Britt har en plan, for hun ber guttene slippe stokken pent ned igjen. Men det er før hun registrerer at de er i gang med et prosjekt – de fjerner vann fra presenningen. De får fullføre dette, men så ber hun dem komme og ta i et tak med den stokken og huken hun jobber med. De gjør så. I neste omgang må jeg hjelpe til. Surring blir for vanskelig for barna. Men elevene har absolutt meninger om hvordan arbeidet skal gjøres. En elev instruerer: "Britt, jeg tror du bør feste tauet rundt treet..."

Ansvarsfølelse og eieforhold som motivasjonskilde

Igjen et eksempel på prosjekt som springer ut fra en konkret oppgave – klassens gapahuker må restaureres. Ved å presentere prosjektet i klasserommet, har Britt et ønske om at elevene skal involvere seg. Hun spiller aktivt på elevenes egen kjennskap til skadene, og håper å vekke ansvarsfølelsen, slik at de i neste omgang skal engasjere seg i selve utførelsen. Tilsvarende motivering skjer ute. Britt må lede an i arbeidet, mye er for vanskelig for elevene. Men samtidig er det mange oppgaver som elevene kan gjøre. Dessuten trenger Britt stadig assistanse.

Mesterlære

Slik jeg opplever dynamikken i denne seansen, skjer arbeidet i stor grad på lærerens betingelser. Elevene blir støttespillere til læreren, som har en klar plan. Britt leder an i arbeidet – hun har satt opp gapahuk før, og vil ha med elevene. Hun stiller spørsmål og lar elevene hjelpe og bidra i prosessen. Men med et klart mål og en klar strategi. Dynamikken kan minne om forholdet mellom mester og lærling. Allerede i forkant av dagen er det opplagt at hun bevisstgjør elevene slik at hennes plan skal bli deres plan. Ut i fra engasjementet elevene viser inne, er det overraskende at de ikke yter mer. Men så, plutselig, er elevene et annet sted, i gang med sitt eget prosjekt. Dette kan i hvert fall peke tilbake på to forhold. Britt sitt engasjement smitter ikke automatisk over på elevene, de vil ha sine egne prosjekter. Samtidig kan initiativet forstås i lys av at elevene tross alt har et eieforhold til stedet og ønsker å bidra. Men hvorfor smitter ikke Britt sitt engasjement? Kan det være at elevene ikke

vil være assistenter eller lærlinger, de vil ikke jobbe (jf. gutta som melder seg ut i situasjon 18), de vil sette dagsorden selv, uten en lærer som manipulerer samtalen og planene dit hun vil. Elevinitiativet blir kanalisert, og slik sett minner forløpet på det foregående, hvor lærer har det avgjørende ordet når trefoten skal på plass over bålet.

"Kaffe i koppen – is i magen"

Parallelt med Britt sitt prosjekt, setter elevene i samarbeid med Truls (den andre læreren) i gang arbeidet med den andre gapahuken. Her er jeg vitne til en annen tilnærming.

Truls kommer til og engasjerer seg med den andre huken. Han bærer ikke preg av å ha en klar plan. Merker elevene dette? De kommer i hvert fall med forslag. Jeg registrerer et arbeidsfellesskap hvor forholdet mellom lærer og elev i større grad er likestilt – elever som er med å bestemme – en lærer som virker avventende. Begge gapahukene er på plass i løpet av kort tid.

Ser vi på hendelsesforløpet i sin helhet har vi grunnlag for å beskrive tre tendenser hva gjelder arbeidsprosjekter. Vi har "speider"- eller "mester"-tilnærmingen som jeg har gjort rede for, vi har en elevinitiert "avsporing", og vi har en ansporing hvor elever og lærer samarbeider og kommer fram til løsninger i gjensidig erfaringsutveksling.

Elevene er plutselig i gang med sitt eget prosjekt. De skal fjerne vann. En elev sprer entusiasme som straks smitter over på alle guttene som er tilstede. Hva er det som gjør at elevene engasjeres nå, og ikke når Britt spør? Eleven spør ikke, han er bare i gang og hoier og *leker*. Britt spør om hjelp, hun *arbeider*. Forholdet mellom elev og elev og mellom lærer og elev er vesensforskjellig. Eleven møter sine medelever, mens Britt i større grad forventer at elevene skal forstå at de må *hjelpe* til. Samtidig har hun press på seg - gapahukene må på plass, og det er mange elever å holde kontroll på – dessuten vil hun at flest mulig skal delta. I et slikt lys kan en hevde det nødvendig å styre "arbeidsstyrken". Hvor lenge entusiasmen og retningen på arbeidet ville vedvart om gutten hadde fått styre helt selv, er også en interessant spørsmålsstilling. Men uansett har vi her en situasjon hvor *produktet* synes mer sentralt for læreren enn å *møte* (Bollnow i Imsen, 1993) eleven som pedagog.

Neste ansporing har vi i det Truls noe intetanende lar seg lede av elevene. Truls har ikke planlagt noe utviklingsforløp. Han virker usikker, og det er tydelig at han er åpen for elevenes forslag. At forløpet blir som det blir kan skyldes tilfeldigheter, men sikkert er det at elevene føler seg vel så ledende og ansvarlige i prosessen som læreren. Dette har de gjort før, og om Truls har gjort det tidligere, så skjuler han det godt. Elevenes aktivitet preget av samarbeid er

i sentrum, og slik sett et pedagogisk grep helt i tråd med progressive idealer (Gardner, 1993; kap 2.1.1).

Situasjon 20, 2. klasse

Adventsluka! "Den befinner seg ute i terrenget - fisk!" sier Nils. Elevene kaster seg ut på "jakt" etter en liten grønn lapp. Det er om å gjøre å finne – finner'n får nemlig en overraskelse når vi kommer hjem! Elevene er dårlige på å lete. Jeg treffer en gutt som er lei. Han er kald og vil hjem. De farter rastløst og usystematisk rundt uten å se, og det går lang tid før ei jente annonserer funn. "Kanskje er det premien som gjør elevene så dårlige på å lete," tenker jeg. Elevene kommer sammen, og leser hva det står på den grønne lappen. Med litt hjelp løser de bokstavkoden: "Omvendt sisten!"

Vi skal leke omvendt sisten. Dette er tydelig en lek de har lekt før. Elevene trenger ikke å settes inn i reglene. En elev gjemmer seg i nærområdet. På signal begynner resten av klassen å lete. Etterhvert som de finner personen legger de seg ned ved siden og er musestille. Det er om å gjøre å ikke bli igjen. "Denne personen har tapt," utrykker lærerne.
Etter hvert er det enkelte elever som bevisst lar være å "se". De ønsker å bli sist slik at de kan gjemme seg i neste omgang. Dette er selvsagt ikke lov og dette gir lærerne klart uttrykk for - leken ødelegges!

Siste gjennomføring. "Den som finner har vunnet ALT!" Igjen, selv om de har fått klar melding fire ganger ("vær forsiktige med lavvoen"), kaster elevene seg hensynsløst ut av lavvoen. De trosser vær og humør, nå har de muligheten til å vinne alt! Jeg blir usikker og spør en av elevene. "Alt i leken!" svarer han. Det må være ære han mener, tenker jeg og registrer at engasjementet er på topp.

Bruk av regelleker

Lærerne benytter her to leker som er skreddersydd for arenaen. Lekene utfordrer elevene på flere måter. De må lete og være oppmerksomme. Videre krever det at de beveger seg aktivt omkring i området, et område med kuler og staup, busker og bekker. For å sikre engasjement og motivasjon, vekkes konkurranseinstinktene i elevene. Det er om å gjøre å finne, om å gjøre å ikke tape og om å gjøre å vinne alt!

I hvilken grad kan vi si at entusiasmen og engasjementet er oppgave- og voksenbetinget? Vi har med målspill å gjøre, hvor regler og mål er definert eller defineres av læreren (Skard, 2002). Konkurranseaspektet skal motivere og vekke engasjement. Hvorvidt lek trenger dette incitamentet er absolutt omdiskutert. Lekene i dette tilfellet har et spenningsmoment iboende, uavhengig av vinne-tape-dimensjonen. Elevene skal finne en lapp eller en person som har gjemt seg, og her er det mange tilfeldigheter som kan avgjøre, forhold som gjør utfallet vanskelig å forutsi. Det er ikke urimelig å si at disse lekene i tillegg til verdien de har i seg selv (spenning, glede, mestring), kan vekke og stimulere elevenes evne til å lete systematisk. Men slik som elevene virret omkring etter adventslappen – enkelte velger strategien å følge

etter hverandre – kan en lure om de er så oppjaget at de ikke lar seg fascinere av leken i seg selv. Tap–og–vinn–dimensjonen tar for mye oppmerksomhet. Hvorvidt elevene ville ha lett mer systematisk og vært mer tilstede dersom konkurranseaspektet hadde vært fraværende, kan altså diskuteres.

Konkurranse er ikke det samme som lek.

> *"For å stimulere til gode prestasjoner deler konkurranseidretten ut premier. Det er ytre motiveringsmiddel. Ytre eller kunstig motivering brukes der den indre ikke er sterk nok, eller der den ikke er til stede i det hele tatt. Leik er en følge av indre motivering. Leik kommer innenfra. Den er naturgitt. Den er naturens måte å oppdra liv på."* (Flemmen, 1993; s. 20)

Hvordan fjerne eller nedtone konkurranseelementet? Det er ikke bare å la være å love premie eller "ære". Det er i disse lekenes natur at én finner lappen, og én står igjen uten å ha funnet elevgruppen. Nå skal det sies at mange av elevene i denne situasjonen anser det som en seier å bli igjen til slutt – da fikk de nemlig gjemme seg i neste omgang. Men i kjent "instruktør"[10]-stil reagerer lærerne med irettesettelse på dette avviket.

Jeg har pekt på to forhold ved denne sekvensen som kvalifiserer til kategoriseringen "speider"-modellen: Lekene er definert med klare regler og mål, og lærerne "intervenerer" og opptrer styrende i leken. I dette tilfellet benyttes midler som konkurranse og irettesettelse. Den progressive tilnærming tilstreber en undervisning som i minst mulig grad oppmuntrer til sammenligning og evaluering elevene imellom. Aktiviteten skal være meningsfull i seg selv og i stor grad elevstyrt (Gardner, 1993). I denne situasjonen registerer vi derimot at det er begrenset rom for kreative og elevinitierte avvik. Er det opplevelsen av risiko og faren for at leken kan ødelegges, som medfører så sterke føringer fra lærer? Men hva risikerer en å miste med en slik lekvariant? Målet får mer oppmerksomhet, gjerne på bekostning av aktivitetens iboende kvaliteter. Arnold (i Svensson, 1999) peker på én slik sentral side ved den spontane og åpne leken som kan gå tapt når resultat kommer i fokus. "Personen er befriet for sædvanlige begrænsninger og krav og er i stand til at fordype sig i bevægelser for bevægelsernes skyld" (ibid; s. 245). I dette eksempelet kunne en funnet en letelek som åpnet for at alle fant lapper. De kunne lete på forskjellige plasser, slik at de kunne få drive på i sitt eget tempo. Videre kunne de gjemme lapper for hverandre. Vi kunne finne mange flere varianter som synes å nedtone behovet for ytre motivasjon – varianter som engasjerer alle.

[10] Instruktør er aktivitetslederen med fokus på aktiviteten mer enn på deltakerne.

Situasjon 21, 7. klasse

Vi befinner oss ved leirplassen, og Britt henger opp kart med postanvisning på to-tre trær – elevene skal ut på orientering. Hun ber elevene gå sammen i gruppe på to eller tre. Deretter får de utdelt kart. De skriver av postene og postangivelsene og konfererer med læreren før de beveger seg ut i skogen. Jeg skjønner etter hvert at de skal beskrive for lærerne hvordan de har tenkt å finne fram til post en. Det er stor forskjell på elevenes engasjement og motivasjon. Noen vil bare ha kartet og komme av gårde, mens andre forklarer med stor innlevelse hvordan de skal bevege seg i terrenget. Det er tydelig at enkeltpersoner tar ledelsen, mens majoriteten blir hengende som "slips" på lederen eller gruppa foran. Dette blir rett og slett for vanskelig for mange. Underveis treffer jeg to elever som ser "vitenskapen", og lar seg fascinere av oppgaven. De forklarer og argumenterer for hvorfor posten de skal til må sies å være lett. De legger ut om skrenter og urer, men konstaterer at posten ligger i nærheten av stien. Videre gjør de kort rede for hvorfor toérn er vanskeligere og treérn er lett. Noe senere treffer jeg ei jentegruppe som sniker seg i ryggen på gruppa foran. Ikke vet de hvor de er og ikke vet de hvor de skal.

Lærerne har satt ut en orienteringsløype i området rundt leirplassen. Dette er kjent terreng for elevene, og risikoen for at de kan gå seg bort er liten. De skal bevege seg ut på egenhånd, det vil si i grupper på to eller tre. På denne måten er det mer kunnskap samlet, og som i situasjon 17, ligger forholdene til rette for samarbeid. For å presse elevene til refleksjon, må de presentere sin innledende plan for lærerne. Men i det elevene beveger seg ut i skogen, er det slutt på oppfølging. Heretter gjelder prinsippet om "learning by doing".

Variert innlevelse og engasjement

I denne sekvensen får elevene anledning til å jobbe selvstendig. Slik sett avviker den fra eksempelet med løypeorientering. Men for øvrig er det mange fellestrekk i måten læreren tilrettelegger og følger opp denne seansen. Oppgaven er tydelig, og elevene må i forkant gi uttrykk for at de er innforstått med prosedyrene. Her ligger det forventninger om den *rette* utførelse. Men er det noe den påfølgende dynamikken preges av, så er det i hvert fall ikke den rette eller ensartede løsning. En gruppe jeg treffer må sies å ha en form for flow-opplevelse (jf. kap. 4.1) – de er fullstendig oppslukt av oppgaven – de stortrives. Jeg møter en gruppe med to elever springende i helene på "leder'n". Han har kartet og kunnskapen, og for han gjelder det å komme fortest mulig gjennom. Lite tyder på at han stopper opp og forklarer de øvrige på gruppa. Ikke er de interessert heller – de vil også komme fortest mulig gjennom. Til slutt treffer jeg en gruppe som driver med sniking mer enn orientering. Humøret er det ikke noe å si på – alle synes å ha det "moro".

I hvilken grad kan denne variasjonen føres tilbake til organisering? Og i hvilken grad skyldes disse avvikende løsningene at oppgaven er for vanskelige (jf. Doyle og middels vanskelige

oppgaver i kapittel 4.1)? Eller er det faktorer som konkurranse, manglende interesse, manglende samarbeidserfaring, frihet fra lærerne, etc, som gjør at elevene ikke engasjeres? Og hvorfor er det noen som engasjeres?

Gruppene settes sammen uavhengig av deltakernes ferdigheter. Elevene velger selv. Flere av eksemplene viser til situasjoner hvor organiseringen baserer seg på gruppearbeid. I dette eksempelet forventes samarbeid uten at lærer er nærværende. Siden dette samarbeidet tar så ulike former, kan en spørre seg om ikke samarbeid mellom elever krever noen basisbetingelser. Det kan virke som de to elevene jeg treffer først har et eieforhold til oppgaven, de affiseres ikke av elevene omkring – de har lagt en selvstendig plan. I motsetning til de øvrige gruppene jeg treffer, kan det virke som om disse elevene har en gjensidig erfaringsutveksling. I motsetning til gruppen hvor to elever stoler på "leder'n", har disse guttene reelle meningsutvekslinger, basert på gjensidig respekt. I de andre gruppene overlates arbeidet til enkeltperson, eller en velger en strategi som tross alt fører fram. Det er opplagt at ferdighetsnivået er svært varierende. Men det er ikke opplagt at elevene som "hermer" gjør dette fordi de ikke mestrer situasjonen og utfordringen. I følge Allan (jf. kap 4.1) er elevenes hovedmål å ha det moro uten å sabotere undervisningen. Ved å snike og herme vil de komme gjennom oppgaven med tilfredsstillende resultat (de har funnet postene), de slipper å anstrenge seg og har samtidig hatt det gøy. Å si at oppgaven er for vanskelig blir svært unyansert. Det er mange betingelser som spiller inn. Ikke minst kan situasjonens autentisitet diskuteres. I hvilken grad kan vi si at vi her har en autentisk situasjon? Øvelsen ligger tett opp til profesjonell orientering, men det er ikke nok til å fange elevenes oppmerksomhet. Jeg registrerte få elever som hadde hovedfokus på oppgaven.

Hva kunne vært gjort annerledes?

I kommentaren til situasjon 17 diskuterer / drøfter jeg forhold som gruppesammensetning og elevenes opplevelse av mening. Jeg pekte også på nivå. Det er opplagt at elevene er på svært ulike nivå kunnskap- og ferdighetsmessig. Hvordan tilrettelegge slik at flere – helst alle imøtekommes? Igjen kan stikkordene være individualisering og involvering. Elevene må engasjeres på et tidligere tidspunkt – være med på planlegging og gjennomføring (Stensaas og Sletta, 1996).

Klassisk orientering faller ikke for alle. Dynamikken i de to situasjoner (17 og 20) underbygger en slik påstand. Men det er ikke dermed sagt at de ikke kan ha glede av kart og

kompass – det å ta seg fram i terrenget. Som jeg har vært inne på tidligere, er det nok helst et spørsmål om tilnærmingsform og pedagogiske grep. Hva med å benytte kartet på tur? Gå sammen to og to og fortelle hverandre hvor en befinner seg? Grupper kan ta ut kompasskurser og selv legge ut poster som andre skal finne. Elevene eller lærerne kan tegne enklere kart og gjennomføre enkel skattejakt. Fellesnevneren er å tenke ut over det tradisjonelle og rette fokus mot eleven. Hvordan kan eleven komme med i planleggingen på et tidlig tidspunkt? Har elevene forutsetninger for å presentere opplegg for hverandre?

Situasjon 22, 7. klasse

Orientering står på programmet denne dagen. Men på grunn av tett tåke blir opplegget avlyst. Britt har satt ut en løype, og forklarer meg i detalj hvordan hun har sett for seg denne dagen. Hun går god for at enkelte av elevene hadde mestret utfordringen. Men tåka gjør det for vanskelig for gruppa som helhet. Risikoen for at lærerne må lete etter elevene anser hun for høy under disse betingelsene, og derfor velger hun å avlyse. Dette har hun aldri gjort før.

Planer er bindene

Risikoen for å miste noen i tåka, og Britts overbevisning om at enkeltelever vil ha vanskelig for å mestre løypa under disse betingelsene, er viktige grunner til at hun avlyser programmet. Hun argumenterer med at løypa hun har satt ut blir for krevende for gruppa som helhet. Sett i lys av en "speider"-tilnærmingen, er avlysning en naturlig konsekvens. Planen er bindene, og å tenke nye muligheter synes ikke å være et alternativ.

En situasjon med potensiale

Tåke gjør det vanskelig eller mer utfordrende å orientere. Under slike betingelser blir behovet for kompass reelt. Isolert sett byr denne situasjonen på noe autentisk, en reell mulighet til å praktisere og erfare kompasset. Men for å få til dette, kreves at læreren slipper taket i planene slik de var tenkt. Hvordan legge opp et alternativ opplegg som ivaretar det autentiske potensialet og samtidig sikrer at elever ikke forsvinner i tåka? Igjen kan elevgruppen være et sted å lufte temaet. Har noen gått seg bort i tåka? Kan vi stole på kompasset? La oss prøve…

7.2.1 Mesteren med ubetinget tro på samarbeidslæring

Jeg har presentert situasjoner og undervisningsforløp fra uteskolen som jeg har plassert under fellesbetegnelsen "speider"-tilnærming. Jeg har argumentert for at læreren i disse situasjonene opptrer og medvirker til én type dynamikk. I denne oppsummeringen drøfter jeg det jeg anser som sentrale perspektiv ved lærerens handlingskompetansen og undervisningens dynamikk.

"Speider-lærerens" intensjoner for læringsutbytte synes å ivareta spesielle såvel som generelle målsettinger i L97 (m.p.).

Orientering og friluftsliv er sentrale elementer i kroppsøvingsfaget (L97). "Speider-lærerens" tilnærming til uteskole synes å sette fokus på disse elementene. I hvilken grad den enkelte elev får et spesifikt læringsutbyttet, har jeg allerede vært inne på. Det kan synes som om enkelte elever griper og ivaretar mulighetene som gruppeoppgavene åpner for – men på langt nær alle. I den generelle delen av læreplanen leser vi:

> *"Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv."*(L97; s. 48)

I alle disse situasjonene utfordres elevene med en rekke praktiske oppgaver og gjøremål. Det kan virke som om det forventes at elevenes forhold til natur skal utvikles gjennom de opplevelser som disse aktivitetene gir. Via "idretts"-aktiviteter og "speider"-oppgaver får de *variert* naturkontakt. De er med å tilrettelegge, slik at de kan oppsøke og sette pris på utelivet uavhengig av vær (gapahuk, bålplass, lavvo, etc.). Slike opplevelser skal i neste omgang være med å fostre miljøbevissthet og engasjement, bevisst eller ubevisst. Dette er en ikke ukjent tankerekke og den har blant annet solid forankring i speiderbevegelsen sin retorikk. Sandell og Sørlin (1994) har forsket på denne sammenhengen, friluftsliv og miljøengasjement, og har bl.a. benyttet speiderbevegelsen i sitt studie.

> *"Undertittelen på Baden-Powells[11] klassiske bok Scouting for Boys lyder "A handbook for instruction in good citizenship", senere med tillegget "...through woodcraft". I små grupper, "patruljen", med seks til åtte personer levde man "vildmarksliv" for å trene ansvarsfølelse, samarbeidsevne og praktiske ferdigheter som matlaging, orientering m.m."* (Sandell & Sørlin, 1994; s. 11)

> *"Speiderbevegelsen innebærer nemlig ikke annet enn et oppdragelsessystem, ...egnet for å danne og utvikle hans (guttens) karakter "og bevegelsen vil jobbe for" å føre dem ut til ett sunt og herdende liv i naturen og vekke deres kjærlighet til denne."* (Ebbe Lieberath i Sandell & Sørlin, 1994; s. 11).

Nærhet til natur *Følelse for natur* *Forsvar for natur*

Figur 7.2 Ideen om sammenheng mellom nærhet til, følelse for og vilje til å endre sin adferd i forhold til natur (etter Sandell & Sørlin, 1994; s. 21).

[11] Baden-Powell har følgende innskrift på sin minneplate: "Chief Scout of the World". Han grunnla speiderbevegelsen i 1907 (Aschehaug og Gyldendal, 1978).

Sandell og Sørlin (ibid) fant ingen signifikant sammenheng mellom friluftslivsutøvelse og aktivt miljøengasjement i dette studiet. Men de fant heller ikke at friluftsliv virker negativt på et eventuelt miljøengasjement (ibid).

"Speider"-tilnærmingen baserer seg på praktiske og autentiske øvelser og oppgaver hva gjelder undervisningsarena. De er lukkede og forhåndsbestemte. (m.p.) Hvilke konsekvenser får dette for bruken av rommets iboende muligheter – hva slags situasjoner tilrettelegges det for?

I speidermodellen går aktivitetsvalg foran valg av sted. Sted er med andre ord ikke så viktig. Disse aktivitetene kan gjennomføres nær sagt hvor som helst så lenge en er i natur. Men sted er likevel ikke helt uten betydning. I situasjon 17 velges en tydelig sti som elevene kjenner, i situasjon 18 befinner vi oss på et stort område som kan "romme" en store gruppe og i situasjon 19 leker vi i et område som elevene kjenner fra før. Tatt elevenes alder i betraktning, er dette en trygghet som lærer og elever kanskje trenger for å *bevege seg fritt*. Men blir valg av sted i for stor grad underordnet praktiske og organisatoriske hensyn? Jeg vil hevde at aktiviteten får for mye oppmerksomhet, og at læreren i liten grad oppsøke spesielle situasjoner eller steder med kvaliteter som i seg selv kan vekke elevens interesse og undring.

Tilsvarende benyttes varianter av *innføring* for å motivere til aktivitet (jf. innføring i orientering, samtale omkring skadene på gapahuken og redegjørelse for regler og belønning i leken). Elevene er prisgitt denne innføringen og denne aktiviteten. De må handle etter "arbeidstegningen". Det er lite rom for egne innspill. I situasjon 20 oppfattes elevenes regelbrudd som juks og i situasjon 17 oppfattes elevenes vandring ut i myra som avsporing. Konsekvensen er at læreren irettesetter og bringer elevene "tilbake på sporet" igjen.

Når oppgavene er lukkede, begrenses elevens mulighet til påvirkning. Samtidig brukes gruppearbeid i stor utstrekning. Det kan synes som om det forventes at samarbeidslæring kommer som en naturlig konsekvens av en slik organisering! (m.p.)

Innledningen til oppleggene er sterkt plan- og oppgaveorientert. Elevene kommer til dekket bord hva gjelder innhold, organisering, aktivitetsarena, etc. Bruken av gruppearbeid blir på sett og vis et paradoks. Elevene "slippes" ut på selvstendige prosjekter. Det kan synes som om læreren har ubetinget tro på at gruppeorganisering i seg selv vil gi gode læringsbetingelser. Vel og merke etter at oppgaven er lagt fram, og elevene har gitt uttrykk for forståelse. Men hva skjer? I situasjon 17 avdekkes flere ting; elevene er lite interessert og motivert, de har ikke kunnskap nok for oppgaven, og de har ikke fått innføring i hvordan de skal samhandle i gruppen. Dynamikken preges derfor av "faglig" passivitet og høy fokus på

sosial samhandling eller "off-task-behavior" (Romar, 1995), hvor eleven gjennomfører tilsynelatende greit, men uten å handle i samsvar med oppgaven. Dette stemmer som nevnt overens med Stensaas og Sletta (1996) sine funn knyttet til samarbeidslæring i skolen. De hevder elever i liten grad engasjeres som ressurspersoner, at klasseklima preges av konkurranse og passive læringsprosesser, og at kommunikasjonene i stor grad skjer fra lærer til elev med et autoritært preg (ibid).

At eleven føler eieforhold til undervisningsprosjektet står som et svært sentralt prinsipp i den progressive tenkning. Det er selve forutsetningen for læring (jf. kap. 2). I disse situasjonene blir elevene presentert for aktiviteter som de i liten grad kan påvirke, i forberedelsesfasen såvel som underveis. Med slike betingelser er det en risiko for at de ikke engasjerer seg. I disse situasjonene virker rolletildelingen veldig tilfeldig. Får eleven en sentral rolle, gjerne i kraft av spisskompetanse (jf. speiderne i situasjon 18), blir engasjementet høyt og eleven har en bekreftende mestringsopplevelse, som stimulerer til å søke nye utfordringer, stille spørsmål, være aktiv, etc.

Det kan synes som om enkelte forhold må ligger til rette, skal "speider"-tilnærmingen vekke elevenes engasjement. Det kan virke som om én forutsetning er nær og tett oppfølging fra lærer. Mesteren må ta lærlingen "under sine vinger". Men dette kan være vanskelig når det er to klasser på tur, altså 40-50 elever og tre eller fire lærere. En annen forutsetning er at eleven(e) har en eller annen forhåndskunnskap eller interesse for det aktuelle prosjektet, og en reell mulighet for å ta selvstendig ansvar for selve oppgaven. Dette skjer i arbeidet med trefoten (situasjon 18), og til dels i arbeidet med gapahuken (situasjon 19). Men helhetsinntrykket preges av elever som betrakter ("competent bystander") eller deltar uten å bidra ("avoidance of participation without misbehaving") (Romar, 1995; s. 16).

Det virker som læreren baserer sin pedagogiske praksis på erfaring fra arenaer som speidern, idretten, orientering eller lignende. En læretilnærming som har berøringspunkter til "mesteren" eller "instruktøren"! (m.p)

Det som går igjen i alle situasjonene beskrevet i dette kapitlet er den foreskrevne planen. Lærerne har en forutbestemt plan. Det er ikke sikkert denne er *ment* å være rigid og styrende, men jeg opplever at disse planene får avgjørende konsekvenser for handlingsforløpet. Lærerrollen kan minne om mesteren eller instruktøren som eleven skal assistere og etterligne. Pussig nok skriver Wackerhausen (i Illeris, 2000) at mesterlære bygger på en tradisjon som

historisk har hatt en autoritær og undertrykkende karakter, men som samtidig åpner for en relevant form for ikke-skolastisk[12] (situert) læring.

En forutsetning for å kunne drive mesterlære er lærlingens motivasjon og interesse (ibid). I situasjon 18 ser vi eksempel på to forløp. Vi har "speiderguttene" som kaster seg over oppgaven, og gjør den så godt de kan. Deretter tar mesteren over i den kritiske fasen. Lærlingen ser og lærer, og neste gang åpner det seg kanskje en mulighet for dem. Vi har også en gruppe "lærlinger" som melder seg ut. Disse vil ikke være med å "jobbe". De har mer lyst på egne prosjekter. De vil være mestere, ikke lærlinger, for å bruke terminologien.

Siden "speider"-tilnærmingens innhold har sitt opphav i andre settinger, kan en lure på i hvilken grad skolens rammer er tilstrekkelige for en organisering og gjennomføring, slik at den opprinnelige egenarten ivaretas (m.p.).

Jeg har presentert Berg og Wallin (1983) sin ramme- og handlingsmodell (fig. 4.4). Den sier at læreren ofte har uante muligheter hva gjelder ressurser og muligheter. Hva da med denne lærertilnærmingen? Tre forhold knyttet til rammer og ressurser vil jeg problematisere. For det *første* kan det virke som om en slik lærertilnærming krever en kompetanse som få lærere er i besittelse av. Lærerstudenter blir verken speiderledere, orienteringseksperter eller friluftslivsveiledere via sin utdanning. Dette er kvaliteter de eventuelt har *i tillegg*. Spørsmålet blir da hvordan en skal kunne skaffe seg den nødvendige kompetansen – dersom den er ønskelig. En mulighet er samarbeid med organisasjoner; få hjelp til å sette opp leirplass, kursing og etterutdanning i øvelser og aktivteter. En annen mulighet er å søke etter lærere med denne kompetansen. Jeg har tidligere karakterisert denne lærertypen som "ildsjelen", ildsjelen som driver uteskolekonseptet på en rekke skoler (Abelsen & Solberg, 1996; Lunde, 2000).

For det *andre* kan det virke som om det er krevende å involvere elevene i aktiviteter av denne typen. Det er en krevende oppgave å motivere, engasjere og involvere alle elevene når en er få lærere med mange elever. I hvert fall dersom en tar med seg hele klassen eller flere klasser på slike type oppdrag. Speiderbevegelsen baserer sin pedagogiske virksomhet på patruljesystem. Grupper på 5-8 barn/unge arbeider sammen om oppgaver av ulik art. Flere forhold skiller denne settingen fra skolen. Speiderne har valgt dette frivillig. De er motivert i utgangspunktet.

[12] Skolastisk læring er i følge Steen Wackerhausen læring hvis kjærneelementer er viten og regler eller prinsipper. Ikke-skolastisk læring er den tause kunnskapsformidlingen som formidles i situasjonen utover det skolastiske (i Illeris, 2000). Jeg har tidligere benytt synonyme begreper som medlæring, immanent læring og skjult læring.

Kan en vente at skoleelever på tilsvarende vis skal være motivert for pionerarbeid (gapahuk og lignende) eller orientering? I speider- og idrettssammenheng har en også det virkemiddel at barn samles og samarbeider på tvers av alder. Patruljen består av speidere i alderen 10 til 16 år, og gruppen fungerer sammen over flere år. En har god erfaring med at de eldre, som er tildelt lederansvaret, forklarer og veileder de yngre. Etter hvert som barna modner øker graden av ansvar. Forventer "speider-læreren" at dette skal skje i uteskolesettingen? Det jeg så av "patruljevirksomhet" på Lutvann skole, bar i liten grad preget av erfarings- eller kunnskaps-utveksling. Men dersom en jobber mer systematisk med aldersblanding i uteskolen, er det vel ikke urimelig å tro at en lettere skal kunne skape situasjoner og en dynamikk som "speider-læreren" baserer sin virksomhet på. Det blir gjort på Lutvann, men ikke i stort omfang, og jeg var ikke tilstede under en slik dag. Men et slikt virkemiddel ville nok gi speidermodellen bedre vilkår i skolesammenheng.

En *tredje* side ved rammer og betingelser er selve tilnærmingens art. Lærerne må selv ha en rekke kunnskaper og ferdigheter, de må kunne organisere utradisjonelt, men de må også forholde seg til andre lærere som ikke har tilsvarende ballast eller kompetanse. Dette i seg selv er en utfordring, og en utfordring som læreren møter uavhengig av personlig handlings-kompetanse. Jeg vil hente opp denne problematikken i mitt avslutningskapittel (kap. 8).

Mitt generelle inntrykk er at dette er lærertilnærmingen mange forbinder med uteskole. Det hadde vært interessant å visst hvor mange uteskolelærere som har speider- og eller idrettsbakgrunn. Selv om "speider-læreren" synes å ha flere fellesnevnere med den progres-sive pedagogikk, vil jeg konkludere med at dette er en lærersentrert tilnærming, hvor eleven i stor grad blir deltaker og lærling. Dette er i sterk kontrast til nest modell, hvor eleven selv setter dagsordenen og får prege dynamikken.

7.3 "Fri – flyt – læreren"

Dette er læreren som synes å sette elevaktivitet i fremste rekke. Mens "flytt-ut-læreren" argumenterer med forankring i L97's spesielle del (kap. 7.1) og i eksplisitte fagmål, nedtoner "fri-flyt-læreren" det sistnevnte, og er mest opptatt av å skape en god og trivelig atmosfære hvor lek og aktivitet står som det sentrale.

Når eleven er aktivert, lever dagen sitt eget liv. Aktiviteten i seg selv og samspillet som oppstår, driver dagen framover. "Fri-flyt"-betegnelsen henspeiler på elevenes store innflytelse. En kan si det er elevene som setter dagsorden. Elevene leker og koser seg, og lærer er mer eller mindre aktiv deltaker. Men i motsetning til "ideal-læreren", som søker å kanalisere entusiasme og engasjement mot konkrete målsettinger (kap. 7.4), er fokus i ene og alene på den forestående *aktiviteten*. "Fri-flyt-læreren" er tilfreds i det øyeblikk eleven gir uttrykk for glede og trivsel over å være i aktivitet sammen med medelever og lærere.

Dette fokuset på elevenes behov for aktivitet, lek og adspredelse, gjør at betegnelsen "aktivitetslæreren" kan være vel så passende. På dager med flotte forhold, med gode betingelser for aktivitet, når elevene leker bra, nedprioriteres eller skrinlegges fort det faglige som er forberedt. "Elevene leker så godt – det ville være unaturlig å bryte av med noe faglig nå!" er en aktuell kommentar i en slik sammenheng.

Generelt kan vi si at lærerrollen består i å påse at eleven er tilstrekkelig påkledd og utrustet. Den minner om rollen til den tradisjonelle "barnehagetanten"; han eller hun gir retningslinjer (rammer) for aktivitet, er igangsetteren, passer på, og deltar til dels i gjennomføring og lek, men beveger seg stadig omkring for å kontrollere og påse at alle har det bra og oppfører seg slik regler og sunn fornuft tilsier.

Situasjon 23, 2. klasse

Elevene samles i skolegården og telles. Det ligger ti cm nysnø – årets første. "Vi kan ikke være ute så lenge i dag, så vi skal gå litt kortere, til et nytt sted, vi kan jo ikke bare gå dit !" Elevene går i det tempoet som passer dem. Det er ikke lagt opp til annet underveis enn at vi skal bevege oss. Elevene labber, kaster og leker i snøen. Etter hvert blir flere slitne. De setter seg ned og lurer på om vi ikke snart er framme. "Jeg klarer ikke mer...", er det en elev som klager. Elevene er godt påkledd – noen har veldig mye – noen alt for mye klær på seg.

"Egentlig skulle vi ha skapelse som tema, men siden snøen har falt blir det en del endringer...", sier Camilla. Planen er blant annet at elevene skal finne tre ting som de tror Gud har skapt. Etter at vi har gjennomgått de faste rutinene, spør lærerne hva de kan finne på nå som det har kommet snø. Det kommer mange forslag, og før jeg rekker å reagere kaster elever og lærere seg over mulighetene. Aktiviteten spres rundt i området. Det rulles

rekordstore snøballer. Elevene samarbeider om å dytte ballene opp til fellesområdet, men de klarer ikke å enes om et felles byggeprosjekt. Det foreslås en 2b-borg men "sterke" elevkrefter vil ikke være med på det. Lærerne deltar, uten at de påvirker elevene i stor grad. På en annen kant av åsen vi befinner oss på, er noen elever i ferd med å prøve ut akebakker. De renner på et svaberg og lander rett i ura med steiner, kvister og røtter. Jeg syns det ser skummelt ut. Hvordan reagerer lærerne på dette? Nils kommer til, og er åpen for at dette er en fin aktivitet. Men han anbefaler at vi legger mer snø i området rundt det kritiske landingspunktet. Noen røtter og kvister fjernes, og så er vi igang igjen. Det går ikke lenge før en av elevene ligger nede for telling. Det har kommet fram en stein. Nils: "Bakken må stenge!", hvorpå elevene markerer dette med kvister på toppen av bakken.

Underveis ser jeg stadig at Nils og Camilla samtaler. De bekreftet overfor meg at de velger å la elevene få leke. Elevene er i ekstase. Tema skapelse blir ikke berørt annet enn at lærerne avslutningsvis gjør en kort dramatisering av den bibelske skapelsesberetningen. Elevene plasseres i en halvsirkel. De er aktivt lyttende, og får avslutningsvis et spørsmål å tenke på: "Hvordan tror dere Gud / Allah vil reagere på at Adam og Eva spiste av kunnskapens tre?" Dette er ingen liten oppgave, men noe sier meg at dette spørsmålet havner langt bak blant opplevelser og erfaringer fra denne dagen.

Lærerne etterkommer elevenes ønske

I forkant av denne utedagen har lærerne forberedt et opplegg omkring tema "Skapelsen". Blant annet skulle elevene finne tre ting som er Gudskapte og upåvirket av mennesket. Etter hvert som vi nærmer oss dagens aktivitetsområde, blir det tydelig for lærerne at de skal innlede med lek i snøen. Nysnøen fanger all oppmerksomhet og elevene har mange aktivitetsforslag. Lærerne lar elevene få leke. Aktiviteten spres rundt i området. Lærerne deltar, de passer på og de prater seg imellom. Etter hvert ser de også at de opprinnelige planene blir kunstige – elevene er så engasjerte. Det blir til at vi leker i snøen de 2-3 timene utedagen varer. Rett før vi skal gå, gjennomfører læreren et rollespill, hvor de dramatiserer Adam og Eva i paradis. Elevene er helt rolige de 10 minuttene dette varer. Slik anskueliggjør de dagens temaet og de har noe å gripe fatt i når de kommer inn.

Den "store" snøaktivitetsdagen

Snøen har lavet ned hele natt – den er kram og medgjørlig – hvilken anledning for aktivitetsdag i snø! En kan ikke få mer ideelle betingelser. I løpet av denne dagen opplever jeg en klasse i ekstase. Etter at lærerne åpner for elevinnspill, tar de "føringen" fullstendig. De setter dagsordenen. Lærerne deltar, men må stadig ha et øye med alle og se til at ingen skader seg i akebakken. På sett og vis minner dette dagsforløpet om en dynamikk Placek (i Hastie & Pickvwell, 1996) betegner som "busy, happy and good". Dagen forløper med en tilsynelatende aktiv elevgruppe. At aktiviteten "flyter" i alle retninger synes ikke å bekymre lærerne.

Det er heller en indikasjon på at alle er fornøyde. Som Csikszentmihalyi og Larson (1984) sier det:

> *...the lowest motivation occurs in those places wich are most structured by adult society and the highest motivation occurs in those which are furthest from adult control* (ibid; s. 89).

Lærerne anstrenger seg i liten grad for å kanalisere aktiviteten mot innhold i halvårsplan eller hovedtema for dagen. De gir elevene lillefingeren hva gjelder innflytelse, og elevene sier ja takk - veldig gjerne. Lærerne snakker sammen underveis – de konstaterer at det vil kreve alt for mye å samle elevene om det de har planlagt. Er det dårlig samvittighet som forklarer gjennomføringen av rollespillet mot slutten av dagen? "Vi må jo ha noe faglig!" kommenterer en av lærerne på vei hjem til skolen (Feltsamtale 22.11.2000).

Hva med læring og læringsutbytte denne dagen? Det er hevet over all tvil at elevene gjør en rekke erfaringer. De dytter snøball – alene og i samarbeid, de prøver ut akebakker, faller og slår seg, de blir våte, varme, kalde m.m. Det dreier seg om en rekke kroppslige erfaringer. Lærerne er opptatt med gruppa som helhet, og må være i stadig bevegelse. Det er begrenset hvor mye de følger opp enkeltelever og deres oppdagelser. I denne sekvensen ser jeg få situasjoner hvor lærer og elev er i samtale om opplevelser eller erfaringer. Lærerne synes ikke å utfordre elevene på et kognitivt plan. "Faglige" problemstillinger er nedprioritert, og lærernes adferd tyder på at det er riktigere å la leken leve, og gjøre et minimum av "forstyrrende" pedagogiske innspill. Slik sett kan en hevde at potensielle læringssituasjoner passere, og kanskje betegnelsen "aktivitetsleder" passer om den lærerrollen som inntas. Det dreier seg om en tilnærming som rent fagdidaktisk kan karakteriseres som minste motstands vei. Lærerne argumenterer med at elevene trives og er i aktivitet. Disse observasjonene rimer med en "fri-flyt"-tilnærming, som tilsier at oppmerksomheten er her og nå, og ikke ut og fram. I kroppsøvingslitteratur (f.eks Hellison & Templin, 1991) betegnes en tilsvarende lærer-tilnærming for "kast-ut-ballen"-læreren. Rent bortsett fra at læreren organiserer og setter i gang aktiviteten, kan han tas for å være en av deltakerne. Aktivitet og trivsel er mål for timen.

<u>Snø er en del av skaperverket og med snø kan man skape...</u>

Bør lærerne være forberedt på snø? Bør vi forvente at lærerne gjør *mer* enn å overlate aktiviteten til elevene? Kan lærerne sette i gang aktivitet som anskueliggjør dagens tema uten å "drepe" entusiasmen?

Elevene har opplagt lyst til å leke i og med snøen. I denne situasjonen ser vi hvordan elevene ikke klarer å enes om et felles byggeprosjekt. Elevene ruller sine egne snøballer så lenge dette er morsomt. Hvordan kan læreren kanalisere en slik entusiasme? Hva om lærerne som innledning til dagen hadde gjennomført rollespillet sitt. En samtale i etterkant av denne kunne gjort elevene fortrolig med de involverte i dramaet. På bakgrunn av disse inntrykkene kunne elevene i større eller mindre grupper bruke snøen som medium for å "lage" sin edens hage.

Snøen er en del av skaperverket. At det blir hvitt om vinteren er et "under". Hvorfor blir det hvitt? Kunne det vært naturlig å stoppe opp, og undre seg over hvorfor det snør i Norge? Kunne elevene fått i oppgave å beskrive snøen på flere måter. Smak, lukt, form, bevegelse, vekt, fasthet, farge, m.m. Hvordan uttrykke snø? De kunne bruke ord eller kroppsestetiske uttrykksmåter. En lærebok med aktivitetsforslag ville neppe gitt gode løsninger denne dagen – til det er tema, situasjon og omstendigheter for unik. Her er det lærerens kreativitet og kjennskap til "rommets" iboende potensial som blir avgjørende.

I lys av lærernes bevegelser på kryss og tvers og ønske om å se alle, men uten ro til å følge opp noen skikkelig, ville en gruppeinndeling kanskje være fordelaktig. Da kunne de konsentrere seg om færre over lengre tid. Ikke dermed sagt at denne læreren må delta like intensivt hele tiden. Det er som sagt ikke alltid pedagogiske innspill har den positive effekt en tenker seg. Noen ganger klarer elevene seg mye bedre selv. Mer om dette perspektivet senere.

Situasjon 24, 2. klasse

Vi har tatt med oss akebrett til Jerikobakken, et stort snødekt lekeområde. Lærerne har planlagt å overraske med et "storyline"[13]- konsept denne dagen. Men først skal vi ake. Så snart vi er framme, koordineres regler og rutiner lærerne imellom. Dette formidles så til elevene. Så snart alt er sagt, tar elevene med seg akebrettene til ulike steder. Lærerne inntar i første rekke en kontrollerende og delvis deltakende rolle. De organiserer "kjøremønster", minner om regler og bruker tid på å trøste elever som har slått seg. Det byr seg også muligheter til å konversere dem imellom (det dreier seg om alt fra egne erfaringer i slalom- og akebakke til kulde og frysing...). I akeøkta avdekkes ingen konkrete målsettinger ut over aktivisering og trivsel. Lærerne er til stede, de leker og følger opp elever som gråter eller som trenger hjelp med å løsne korken på termosen.

Det er ikke tvil om at arenaen i seg selv utfordrer elevene. De kan velge mellom utfordringer på flere nivå. De tøffeste går i den bratte bakken eller i den isete kuleløypa. De mer betenkte beveger seg i en rekke alternative akebakker. Etter to timer i akebakken annonserer Nils at de har bestemt seg for å vente med overraskelsen. De syns aktiviteten er for fin til å bryte av.

[13] Storyline er en tverrfaglig undervisningsform som har fått gjennomslag i grunnskolen. En metode hvor eleven på bakrunn av nøkkelspørsmål er aktivt med på å konstruere læringsrom og læringsaktiviteter (Eik, 1999).

Dessuten blir det så unaturlig sier han. I forlengelsen av denne opplysningen kommenterer han at de kommer til å gå inn noe før tiden. Dette begrunnes med at elevene er i ferd med å bli kalde. Jeg har registrert kalde lærere, men så langt har det overrasket meg hvor lite elevene kommenterer temperaturen.

Lærerstemmen

Nils annonserer i farten at de har bestemt seg for å vente med overraskelsen (storyline). De syns aktiviteten er for fin til å bryte av. "Dessuten blir det så unaturlig," sier han. Etter å ha åpnet for en aktivitet elevene liker, velger lærerne å droppe programmet som var tenkt som en faglig ansporing. For lærerene er det opplagt dumt eller kanskje meningsløst å bryte av en aktivitet som fører med seg så mye engasjement som denne. "Det er ikke sikkert det blir så mange fine vinterdager som denne," sier en av lærerne (Feltsamtale 10.01.2001).

Aking er gøy...

Ja vel, men en hel dag! Etter mer enn to timer med aking, er det ikke urimelig å tro at elevene ville takle en avsporing – kanskje til og med satt pris på det. Lærerne har ikke spesielt gode argumenter for å avslutte dagen. De sier at det ville være unaturlig å bryte av aktiviteten nå som elevene leker så fint. I lys av "fri-flyt"-tilnærmingen (jf. situasjon 23), er ikke dette en overraskende kommentar. Men er det en unnskyldning for å slippe å samle elevene, omorganisere og sette i gang en ny aktivitet? "Fri-fly-læreren" velger eller tillater enkle løsninger. Det er enkelt å la entusiastiske elever leke, og det er enkelt å gå inn når denne entusiasmen er dalende. Å si at det er unaturlig å sette i gang noe faglig kan oppfattes som en unnskyldning. En annen årsak til at vi avslutter dagen, er kulda som begynner å prege barna. Jeg registrerte ikke dette i særlig grad. Derimot kommenterer lærerne tidlig at de syns det er kaldt. Og, det *er* kaldt, mange lærere ville holdt seg inne på en slik dag. Vi har vært ute i snart tre timer og gradestokken viser fortsatt ned i mot ti minusgrader. Men vi er ikke alene i Jerikobakken. Her er barnehager og klasser fra andre skoler. Mange er der lenger enn oss.

Er kuldeargumentet og argumentet om at det er unaturlig å sette i gang noe faglig, vikarierende argumenter? Holder ikke det faglige opplegget mål? Eller er de dårlig forberedt? Det er fristende å hevde at lærerne vegrer seg fordi de ikke har noen store forventninger til det planlagte opplegget. De er redd det ikke skal slå an. Da er det bedre å la være. Spesielt sånn som betingelsene er denne dagen.

Under en feltsamtale (10.01.2001) uttrykker Camilla at hun støtter skolens "paragraf": "Det heter ikke dårlig vær..." Hun sier at de reiser ut uansett, og vender heller inn tidligere dersom

forholdene skulle tilsi det. Dette er en interessant kommentar i lys av resonnementet over. Denne normen gir lærerne frihet. Men i hvilken grad er det slik at lærerne velger å gå inn når elevenes entusiasme er reelt dalende (våte, kalde, leie), og i hvilken grad går de inn når de har forventninger om et dalende engasjement? "Fri-flyt-læreren" har begrenset fokus på det faglige. Kanskje grunnen er at læreren selv har manglende positive erfaringer med "faglige" opplegg i naturen? Denne dagen sitter jeg igjen med et inntrykk av at lærerne ikke har tro på sitt eget opplegg. De har lave forventninger om elevengasjement.

At en sterk fokus på "fri-flyt"-tilnærmingen kan medføre en form for faglig samvittighetsbyrde kan godt tenkes. Flere lærere ved Lutvann uttrykker at de syns det er vanskelig å finne koblinger mellom inne- og uteaktivitet (Jordet, 2000 upublisert). Nils sier en dag at han gruer seg til elevene blir eldre – da tror han det blir vanskeligere å finne faglige opplegg for uteskolen. Videre sier han (Feltsamtale 22.11.2000):

"På lærerskolen hørte vi ingenting om uteskole. Jeg visste ingenting før jeg begynte her - men det går jo veldig greit når de er så små. De er jo så motiverte. Det gjelder å leke litt og legge opplegget på deres nivå. Jeg savner litteratur som sier noe mer enn hvor fint og flott uteskole er. Temaer og ideer til hva en kan gjøre, det er det veldig lite av. Vi må finne ut hva vi skal gjøre hver gang... Men det er utrolig bra for barna da - veldig morsomt..."

Jeg skrev at en "fri-flyt"-tilnærming til uteskole preges av et aktivitetsinnhold ledet av elevene, men på en naturlig og autentisk arena. Det er ikke tvil om at elevene som leker i snøen eller aker på en arena med mange muligheter, opplever ekte bevegelsesglede og drives av en ekte glød (jf. kap. 4.1). De gjør kroppslige erfaringer hvor utearenaen og medelever representerer utfordring og forbilde (jf. sekvensen om ekte lek i kap. 7.2). Liv Duesund (1997) mener denne type taus kunnskap bør få status på linje med den artikulerte, og referer blant annet til Merleau-Ponty, som argumenterer for kroppens betydning for all menneskelig erfaring. Han sier at menneske uten sjel er = lik, mens et menneske uten kropp er = spøkelse (ibid).

<u>Det er bare å "ake utfor"...</u>

I kommentaren over har jeg tatt for meg én sentral side ved denne tilnærmingen – den svake faglige forankringen. Samtidig har jeg referert til Liv Duesund (1997), en av flere, som taler varmt for den kroppslige erfaring; kroppskunnskap. Herunder også begrepet taus kunnskap. Vi vet og kan utføre mer enn vi kan gjøre rede for (ibid). Dersom disse formene for kunnskap fikk høyere status, ville en ikke skilt så dualistisk mellom lek / aktivitet og fag. Det ville bare

være snakk om å se helhetlig på ulike former for kunnskap som mennesket er i besittelse av (Gardner, 1993; Duesund, 1997).

"Fri-flyt"-modellen representerer og vektlegger, bevisst eller ubevisst, et kroppslig tyngdepunkt, når det gjelder læring. Hvordan skal uteskole representere og gjenspeile et *helhetlig* kunnskapssyn? Hvordan være en arena som levendegjør forbindelsen *mellom* sanselig / kroppslig erfaring *og* teoretisk forståelse – nettopp den relasjonen som progressiv pedagogikk og dermed uteskole ønsker å vitalisere? Hva kunne vært gjort i denne situasjonen? Overskriften sier at læreren ikke må nøle, men "ake utfor". For mye "fri-flyt" kan gi elev det inntrykk at uteskole skal være "busy, happy and good" eller "fri" som en av elevene mine sa det. Når noe skjer utenom det vanlige (faglige ting), kan elevene reagere med avvikende strategier, bli uengasjerte eller melde seg ut (jf. Allan sin modell i kap. 4.1). Det er krevende, og en må regne med og akseptere at elevenes entusiasme er dalende innimellom. Men det er ikke det samme som å si at "faglige" ting er kjedelig. Det stilles bare større krav til lærerene.

Situasjon 25, 7. klasse

Elevene kan velge mellom tre alternativer denne dagen. En gruppe skal ut å plukke sopp. Geir, en av lærerne, uttrykker før vi går fra skolen at han godt kan bli med soppgruppen, men at han ikke kan noe om det. Ved leirplassen gjennomgår Britt de seks sikre soppene, og gjengir noen få praktiske rutiner (kun sikre i samme kurv, skjær bort alt som er markspist eller skadet, de fleste soppene er giftige eller ikke spiselige).

Jeg følger ikke gruppen, men registrerer at de kommer stolte tilbake etter en time i skogen – de har funnet mye sopp. Men det er opplagt at her har det meste skjedd på elevenes premisser. Kurvene er fulle av alle typer sopp, markspiste som råtne, sikre som usikre...

"Jeg kan godt bli med soppgruppen, men jeg kan ingenting om det!"

Etter seansen med de seks sikre, er det mange elever som vil ut i skogen etter sopp. Geir har tatt på seg oppgaven å følge opp denne gruppen. Han antyder tidlig at dette er et tema han kjenner lite til. Men elevene virker engasjerte. De tar med seg kurver og vandrer ut på "jakt". Selv om det ikke uttales noe konkret mål for turen, er det forventninger om at elevene skal finne spiselig sopp, og samtidig la den usikre (giftige) soppen bli, eller i det minste legge dem separat. De har også med seg kniv slik at de kan kutte bort det som er markspist eller råttent.

"Kast ut kurven-dynamikk"

Her har vi en situasjon hvor læreren blir barnevakt og samlingspunkt. Når jeg ser kurvenes innhold etter endt jakt, skjønner jeg at Geir har resignert eller aldri inntatt rollen som fagpedagog. Han har konsentrert seg om å finne sopp sammen med elevene. Og han har

passet tiden slik at de er tilbake til i rett tid. Han antydet jo tidlig at dette kom til å bli forløpet. Det vil si – han uttrykte at dette var et ukjent felt. Det hjalp ikke at Britt gikk gjennom de seks sikre og rutiner for sopplukking.

"Fri-flyt-læreren" uten kjennskap til sopp, argumenterer for at det er umulig å holde eleven aktive i en time, dersom en kun skal plukke spiselig sopp – dem er det nesten ingen av! Det er bedre å være aktive og heller plukke litt forskjellig – gjøre en "jakt" ut av det. "Hvem kan finne den største eller den styggeste..." I denne sekvensen kan det se ut som det har vært om å gjøre å finne flest. Elevene er meget entusiastiske når de kommer tilbake fra tur. De vil gjerne vise fram "fangsten" sin. De lurer på om de forskjellige er giftige. Elevene har heller ikke notert de tips og råd som ble gitt før de reiste ut i skogen. Men fangsten er stor. Det er ikke måte på hvor mye sopp de har funnet. Og da er det ikke rart det konkluderes med at det var en vellykket og riktig så fin dag. Det er heller ikke urimelig å tro at opplevelsen av suksess blir ytterligere forsterket, siden "funnet" skjer på tross av læreren sin manglende fagkompetanse.

Men hva slags læringsutbytte sitter elevene igjen med etter en slik sekvens? De konstaterer at det finnes sopp i skogen, de plukker den, og de får tilbakemelding om at dette stort sett er uspiselig. Denne erfaringen er det vanskelig å bygge videre på – neste høst må de starte med de seks sikre igjen.

Forberedelse og helhetlig tenkning

I denne situasjonen blir det synlig at lærerens manglende kompetanse blir avgjørende for dynamikken og læringsutbytte. Skal en finne og plukke spiselig sopp kreves kjennskap. Når gruppen i tillegg består av utålmodige elever, er det kanskje ikke så rart at konsekvensen blir som den blir. Men hvordan kunne dynamikken blitt en annen? Et kveldskurs i sopp kunne nok ha hjulpet. Men jeg vil peke på noen mindre omfattende grep.

Hva om kollegiet hadde tatt en befaring i området dagen i forveien? Hvilke sopp finnes og hvor finnes de? Lærerne kunne ha utvekslet erfaringer, og den ansvarlige lærer kunne opparbeidet den nødvendige basiskunnskapen. Områder med sopp kunne "merkes". I en reportasje om uteskolepioneren Jan C. Rosenlund, fortelles det om lærere som samles ved leirbålet etter endt skoledag for å drive uteskole for hverandre (Mathisen, 1995). Kanskje er det nødvendig med et slik virkemiddel i gjennomføringen av uteskole. En av deltakerne rundt bålet uttalte i hvert fall stort faglig utbytte av å utveksle meninger og erfaringer (ibid).

Selv fant jeg et sted med kantarell bare fem minutters vandring fra leirområdet. Et slikt funn ville vekket elevene og påkrevd ærefrykt – det er ikke bare å tråkke i en slik delikatesse. Ved å vite om et par slike steder, kunne en i større grad passere andre sopper, evt putte dem i reservekurven.

Hvordan motivere elevene til å ta "jakten" mer seriøst? Kunne en tenkt mer helhetlig – hva med å tilberede soppen på ulike måter i etterkant. Koke – steke – grille. På denne måten ville prosjektet blitt mer reelt, og mer helhetlig. Siden de skal *spise* soppen, blir det viktig at de går riktig til verks. For hvem vil ha mark i maten – hvem vil spise rotten sopp... Med et slikt helhetsperspektiv burde det straks bli lettere for læreren å formidle og følge opp den rette prosedyre.

Situasjon 26, 5. klasse

Ski er tema for utedagen. Vi beveger oss innover mot "Appelsinhaugen". Det er meget vanskelige forhold; skareføre og dårlige spor. Selv om det hjelper å få på klister, dilter Britt og Truls (lærerne) etter med nybegynnerne (5-6 elever). De øvrige "løper" i front. Det er kun ett spor, og dermed kreves køkultur, solidaritet og tålmodighet. Siden ingen av lærerene er tilstede for å håndheve "regler", blir elevene stadig utfordret. Ei jente sliter i en liten, men bratt bakke. Hun ramler flere ganger. Framfor å hjelpe henne, begynner guttene å presse seg forbi, hvorpå jenta begynner å gråte. Når jeg ber en elev om å hjelpe, svarer han: "Jeg ække gentelman selv om jeg har hatt om puberteten..."

Elevene blir ventende når de kommer fram til lysløypa. De går opp og sklir ned den samme bakken gang på gang. Det er opplagt at flere av elevene ser opp til de dyktigste. Det kan virke som om de mindre dyktige strekker seg etter de dyktigere. Noen tar initiativ og sklir ned bakken, de øvrige ser. Etter tenkepauser av ulik varighet, kommer det stadig flere etter. De hermer hverandres løsninger og øvelse gjør mester... Dette skjer uten at lærere er til stede. Vi har en sekvens hvor elevene styrer, de er i aktivitet, men leker de? Det er ikke alle som føler seg inkludert – de blir sittende å vente. Det er også ei jente som uttrykker at etter denne dagen skal hun aldri på ski igjen...

Lærerstemmen

Vi skal inn til "Appelsinhaugen". Klassen spriker voldsomt hva gjelder skiferdigheter. Lærerne lar de som mestrer gå i forveien. Lærerne konsentrerer seg om å hjelpe og trøste de svake, de som har dårlige skiferdigheter og behov for tips og oppmuntring. "Fri-flyt-læreren" overlater mye til elevene. I hvilken grad dette skyldes henholdsvis refleksjon, eller tro på verdien av elevenes indre samspill, er nok varierende. Men erfaring tilsier at det blir *mye* aktivitet når elevene leker og er selvdrevne.

Empati eller hierarki

Elevene føler seg ikke forpliktet til å vise ansvar for hverandre. De føler ikke forpliktelse til å inkludere, forklare, formidle tips eller oppfordre til deltakelse. Her gjelder det i første rekke å vise seg fram. "Se på meg – hvor fort jeg klarer å kjøre!" Ingen vil tydeligvis være dårlig, og de fleste tar mot til seg og vil gjøre tilsvarende. Atmosfæren preges av konkurranse og sammenligning. Dette gjør at enkelte føler seg utenfor, mens andre igjen melder seg helt ut. Er de så modne at de ikke lar seg affisere av spillet om posisjon i elevhierarkiet? Er Asbjørn Flemmen (1993) sin betegnelse *ekte lek*, lek på barns premisser, dekkende for aktiviteten som utspiller seg? Han skriver følgende:

> *"Innenfor gruppen er det alltid et sosialt rangordningssystem. I denne sosiale rangordningsprosessen vil alle prøve seg med sine kunnskaper og ferdigheter. Alle gjør sitt for å avansere på rangstigen. Å akseptere at noen er autoritet på ett område, noen på et anna, er et sosialt trekk som bidrar til gruppesamhold ... De fysiske forutsetningen til deltakerne er ofte forskjellige, men forskjellene utliknes på en måte gjennom reglene. De flinke gir seg sjøl handikap"* (ibid; s.19)

Flemmen hevder videre at disse autoritetene bidrar til trygghet i gruppa, samtidig som de har stor læringsverdi som forbilder. Men han ser også at slik kapping medfører rivninger - "Den som vil være med på leiken må tåle steiken" heter det jo (Flemmen, 1993; s.19). Flemmen uttrykker stor tiltro til den ekte leiken. Mitt inntrykk i denne situasjonen var ikke entydig positiv. I dette tilfellet opplevde jeg aktiviteten og autoritetene som mer ekskluderende enn inkluderende. Det var så vidt jeg registrerte ingen antydning til at de beste gav seg selv handikap. "Kongen på haugen" er en bedre metafor for dynamikken som utspilte seg.

Om denne dynamikken har gyldighet for andre tilsvarende forløp er uklart, men ikke usannsynlig. "Fri-flyt-læreren" legger i hvert fall opp til aktivitet, hvor eleven selv styrer innhold og kommunikasjonsform. Jeg opplevde ofte vandringen til og fra leirplass og den frie leken som "fri-flyt"-situasjoner, hvor lærerne lot elevene samhandle uten å intervenere. Graden av inkludering eller ekskludering vil naturlig nok variere med en rekke forhold som er særegent for den enkelte klasseøkolgi (klima i klassen), den enkelte elev (alder, oppdragelse, selvoppfatning med mer) og aktivitetens natur (lek eller konkurranse). Uansett illustrerer denne sekvensen at "fri-flyt"-tilnærmingens ubetingede tro på elevinitiert aktivitet som noe ekte og bra, bør konkretiseres og bevisstgjøres og kanskje nyanseres.

Lærer må delta i leken og prege samtalen

> *"Det er slett ikke sikkert at folk, bare ved rett og slett å leve, tilegner seg de former for omsorgskompetanse, altruisme og forståelse av menneskelige verdier som er nødvendig...* (Imsen, 1992; s. 111)

Situasjonen med jenta som faller og situasjonen med guttene som ser etter hverandre, er potensielle læringssituasjoner. Den rene ferdigheten utfordres i alle tilfelle, men på det relasjonelle plan forblir disse situasjonene urealiserte muligheter så sant læreren ikke er til stede og kan synliggjøre og bevisstgjøre elevene på atferden de utøver og klimaet de er med å skape. En lærer sa om elever i 1. klasse at de er så selvsentrerte (Feltsamtale 20.11.2000). Denne sekvensen forteller om selvsentrerte 5. klassinger. Jeg tror det medfører riktighet å si at alle elever kan være selvsentrerte – uansett alder. Spørsmålet er heller hvordan en som lærer skal handle for å få eleven til å vende fokus ut over seg selv.

Mange av lærerne ved Lutvann uttrykker at elevene lærer ved å gjøre selv. Stikkord som brukes er "egenaktivitet", "praktiske ting", "utfoldelse", "kroppsbruk", osv. Kun én lærerinne i Jordet sitt intervjumateriale forteller utførlig om *samtalens* betydning for erkjennelse, og viktigheten av at bevisstgjøring skjer underveis knyttet til de konkrete situasjonene (Jordet, 2000 upublisert). "Fri-flyt-læreren" er i *for liten grad til stede*, i den forstand at hun ikke klarer å prege samtalen. Videre overlates for mye til elevene, og dermed åpnes muligheten for at enkeltelever kan fremprovosere en atmosfære preget av sammenligning, konkurranse og resultatorientering – kanskje også undertrykkelse og mobbing. Forskning (Ames & Archer, 1988; Ommundsen, 1999) synes å være enig om at et undervisningsklima preget av konkurranse og prestasjoner, har dårlig effekt på elevens valg av læringsstrategier konkret og motivasjonen for skolearbeid generelt. Hvorvidt denne situasjonen preges av konkurranse og prestasjoner etter Ommundsens kriterier kan nok diskuteres (jf. Flemmen 1993). Men atmosfæren, slik jeg opplever den, taler ett klart språk.

I denne konkrete situasjonen velger lærerne å prioritere 4-5 elever med svake skiferdigheter. Konsekvensen er at lærerne blir handlingslammet overfor den øvrige gruppa. Hva om de hadde utfordret de dyktige til å instruere og følge opp de svakere? To og to kunne ta ansvar for hverandre. Muligens byr dette på nye problemer – elevene vil for eksempel settes på tålmodighetsprøve. Derfor er det viktig at slike oppgaver presenteres tidlig. Elevene kunne for eksempel snakke sammen dagen i forveien, og fått i oppgave å legge en felles strategi for gjennomføring av skimarsjen inn til "Appelsinhaugen". En slik oppgave kunne bidra til å

vekke empati. Samtidig får læreren friheten til å følge opp en konkret oppgave. Her er det også sannsynlig at eleven vil velge andre løsninger. Men dette vil læreren være klar over, og kunne ta opp underveis eller i etterkant.

"Prege samtalen og vekke empati" - En annen mulighet er å gi de i front konkrete oppgaver, enten det er å merke løypa til "Appelsinhaugen", eller det er å tilrettelegge hopp eller slalåmløype. Fokus på å gi den enkelte oppgaver som hun / han har kapasitet til å mestre. Gjerne oppgaver som er av ulik natur, nettopp fordi elevene har så ulike sterke og svake sider.

En naturlig reaksjon mot denne type elevinvolvering er at den begrenser de flinke elevenes mulighet til å utfolde seg. Framfor å dyrke sin egen kompetanse og ferdighet, blir de flinke satt til å hjelpe de svake. Men hva er det som er så galt med det? Nils Arne Eggen baserer sin pedagogikk på erkjennelsen at all dyktighet er komplementær: "Du er god eller dårlig sammen med noen. Det å være dyktig er ingen soloprestasjon". Eggen poengterer altså viktigheten av å samhandle for å kunne prestere bedre som lag. Skolen mangler, i følge Stensaas og Sletta (1996) en sosial læreplan og de metodiske virkemidler som Eggen benytter seg av i sin sammenheng. Gunn Imsen vil hevde at fokuseringen på egen fortreffelighet og ikke på sin neste, peker tilbake på en vitenskaps- og mannsdominert rasjonalitet som sitter i skoleveggene og som undertrykker sider ved det å være menneske. I sin artikkel *"Praktisert av kvinner, formulert av menn"* (Imsen, 1992), henviser hun til Åsa Gruda Skard som en gang hadde en drøm om at barneoppdragelse burde bli et obligatorisk fag i ungdomsskolen, nettopp fordi de uformelle formidlingsprosessene, er i ferd med å forsvinne. I et slikt perspektiv kan en spørre seg om det er guttene eller jentene som legger premissene for kommunikasjonsform og samhandlingsform i det Flemmen betegner som *ekte lek.*

7.3.1 Aktivitetslederen som lar elevene sette dagsorden

En tilnærming til uteskole hvor aktivitet iscenesettes i sitt rette element! (m.p.)

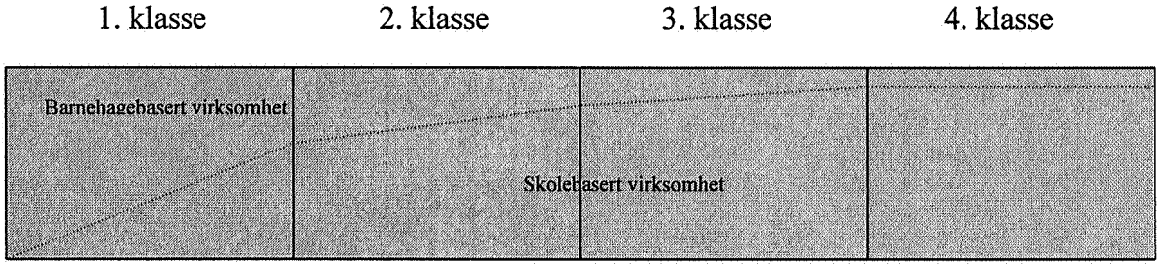
Gjennomgående for situasjonsbeskrivelsene er elevenes aktive tilstedeværelse. De får utfolde seg fritt og relativt hemningsløst. I alle eksemplene har elevene frihet til selv å sette den "lokale" agenda. Elevene utfolder seg med snø (sit. 23), med akebrett (sit. 24) på jakt etter sopp (sit. 25) og med ski under beina (sit. 26). I alle tilfellene i nær kontakt med naturelementene. De erfarer på egne premisser. Det er opplagt at læreren må vite hva elevene

syns er gøy. Læreren må "oppsøke barnet i seg". Per Olav Tiller (1993) snakker om evnen til å ta fram 4- eller 8-åringen i seg. Evnen til å ta fram barndommen som alltid vil være en del av våre liv. Det er gøy å rulle snøball, ake, "jakte" på sopp og skli på ski. Bevisstgjøring og aktiv bruk av disse sidene ved en selv, er i seg selv en kompetanse.

I hvilken grad valg av sted er tilfeldig, har jeg i noen grad diskutert i hvert tilfelle. Det kan synes som om lærerne har valgt å oppsøke steder som i seg selv har kvaliteter, steder hvor elevene naturlig finner seg til rette. "Terrenget underviser", sier Asbjørn Flemmen (1993). Men i disse eksemplene er utfallet noe uklart hva gjelder læringsutbytte. En kan derfor undre hvor gjennomtenkt disse valgene var. Hvilke hensyn ble tatt? Var det først og fremst å få elevene i aktivitet? Jeg vil komme tilbake til dette mot slutten av kapitlet.

Er dette en tilnærming hvor eleven leker og gjør kroppslige erfaringer, uten at det skjer "faglig læring"! Barnehageliknende virksomhet som mister tyngde i læreplanen etter hvert som elevene blir eldre. (m.p.)

Jeg skriver innledningsvis at vi har å gjøre med en lærer som opptrer som "barnehage-tante" mer enn som fagpedagog. Det virker naturlig å trekke slutningen at dette er en undervisnings-tilnærming forbeholdt elever på småskoletrinnet. Arne Jordet (1998) benytter en modell (figur 7.3) hvor han illustrerer en glidende overgang fra barnehage- til skolebasert virksomhet:



Figur 7.3 Forholdet mellom det man kan kalle barnehage- og skolebasert virksomhet (Jordet, 1998; s.74).

I læreplanen leser vi om arbeidsmåter og lek:

> *"Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar. ... Gjennom leik utviklar barn språk, omgrep, og kommunikativ kompetanse, får øving i kroppsmeistring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, ... Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennende og allsidig* (L97; s. 76).

Lek og egenaktivitet står svært sentralt i planen. Mange lærere har uttrykt at nettopp slike referanser gjør den ukentlige utedagen til en selvfølgelig del av skolen: et naturlig virke-middel for å etterkomme intensjonene i L-97. Men selv om naturen er en fin arena for lek og

egenaktivisering, kan den være mer enn en lekarena, også på barnetrinnet. "Fri-fly-læreren" synes i for liten grad å gripe og ivareta dette potensialet.

"Fri-flyt"- tilnærming har sannsynligvis mest tyngde i de laveste skoletrinnene. Men mine funn utelukker ikke at dette er en vanlig undervisningstilnærming også for eldre elever (jf. sit. 25 og 26). I hvilken grad en da kan snakke om en læreplanfestet tilnærming er mer tvilsomt. Jeg har sammenlignet "fri-flyt-læreren" med det man i kroppsøvingslitteratur omtaler som "kast-ut-ballen-læreren" (bl.a. Hellison & Templin, 1991). Målet for denne læreren er å iscenesette situasjoner som gir tilsynelatende høy aktivitet og engasjement. Hvorvidt innhold og tilnærming gir det *utbyttet* som læreplanen forutsetter er en helt annen sak.

Tilsvarende kan sies om disse situasjonene. Lærerne er ikke aktive i faglig forstand – de har fokus på trivsel og aktivitet. Dermed blir læring (jf. kap. 2) i stor grad et elevanliggende. Lærerne har iscenesatt, og deretter er det opp til elevene å erfare. Refleksjon og eventuell læring blir dermed gjerne tilfeldig og usystematisk. Bearbeiding i form av *samtale, skriftlig bearbeiding (ulike genre), kroppslig bearbeiding (drama)* settes ikke i fokus. Det står ikke på dagsorden i denne sammenheng. Slik sett mangler det siste steget i erkjennelsesprosessen (jf. figur 2.2), og det blir problematisk å snakke om noe mer enn opplevelse, lek, avkobling, etc. Relasjonen *mellom* sanselig opplevelse og reflektert erfaring blir ikke bearbeidet.

En dynamikk og atmosfære preget av "Busy, happy and good" (Placek i Hastie & Pickvwell, 1996), kan skyldes en lærer som føler seg utrygg på elementet, og velger en tilnærming som tross alt gir høy aktivitet.(m.p.)

Medfører det riktighet å hevde at dette er en naturlig tilnærming for nyutdannede lærere, eller for lærere usikre og uvante med undervisningsarenaen? Jeg beskrev to hendelsesforløp hvor lærere velger å nedprioritere det planlagte til fordel for elevenes tilsynelatende egeninteresse. Jeg har argumentert for hvordan og hvorfor lærerene kunne gjennomført den opprinnelige planen, uten at elevene ville oppleve det som unaturlig. Lærernes argumenter for ikke å igangsette undervisning synes å bygge på en ubegrunnet og lite overbevisende vurdering. Hvorfor denne usikkerheten omkring fagpedagogisk tilstedeværelse?

Gerald G. Duffy (1994) beskriver en stor del av den amerikanske lærerstanden som "followers". Via lærerskoleutdanning og lærersosialisering er de oppdratt til å søke etter lærebøker og prefabrikkerte undervisningsopplegg i sin planlegging. Konsekvensen er undervisning preget av forutsigbarhet og oversikt. Det er ikke urimelig å trekke paralleller til

Norge og "fri-flyt-læreren". Og da er det kanskje ikke så rart at elevene får fritt spillerom. Et lite bevegelig opplegg har "små muligheter" på en så pass uforutsigbar undervisningsarena, som uteskole må sies å være. Når omstendighetene blir som de blir, og elevene er "over alt", er det kanskje ikke så rart at lærerne lar dynamikken leve sitt eget liv. Duffy (ibid) skriver videre at skolen trenger "tenkende" lærere mer enn "trente" lærere. I en slik forståelse finnes ikke rom for oppfatningen at: "faglig innhold er kjedelig og unaturlig". Duffy presiserer, i god progressiv ånd, at lærer må *tilrettelegge* for, og *følge opp* autentiske situasjoner. Og det holder ikke å oppleve og erfare, eleven må også følges opp slik at den kritiske sansen stimuleres; hvorfor er dette interessant for meg – hvilke konsekvenser har dette for meg, etc.

Men "fri-flyt"-tilnærmingen ivaretar verdien av aktivitetsglede og bevegelseserfaring. (m.p.)

Læreren åpner for et høyt aktivitetsnivå. Det gis få begrensninger. Læreren viser med andre ord stor tillit til elevenes egen evne til å vurdere hva som er trygt og tilgjengelig. Dette er i sterk kontrast til en sikkerhetsutvikling som har gjort solid innrykk i skole og barnehage. I dag kan det til tider virke som om all elevaktivitet må vurderes av kvalifiserte kontrollører med avkrysningsskjemaer. Hvorvidt dette er hysteri og konsekvenser av amerikansk jusspraksis, eller nødvendige og fornuftige rutiner, diskuteres politisk, vitenskapelig, så vel som på læreværelset. Uansett, per i dag, har uteskolen fått status som frisone i denne sammenheng. Her er verken strenge regler eller kvalifiserte sikkerhetskontrollører. "Fri-flyt-læreren" har en tilsynelatende behersket ro, og lar eleven selv vurdere om noe er skummelt eller ikke. Har de tro på at elevene er i stand til å vurdere ut fra erfaring og dyktighet? Vi kjenner alle reglene fra egen barndom: "Tør – tør ikke" eller "En, to, tre – på det fjerde skal det skje..." I hvilken grad barn i denne alderen er i stand til å vurdere den objektive faren eller risikoen skal ikke diskuteres her. Men uansett lærerens bevissthet omkring sikkerhet – erfaringer og sunn fornuft taler sitt klare språk: det har ikke skjedd noen alvorlige skader i løpet av de syv årene uteskolen på Lutvann har eksistert, og hvorfor skape en kunstig skolehverdag preget av unaturlig voksenstyring? Rektor på Lutvann forteller (Samtale 08.09.2000) at han måtte gjennom en avlæringsprosess når det kom til "skummel" elevadferd. Overbevist ble han en dag han ba en elev komme ned fra et tre innenfor skoleområdet. "Hvorfor det?" spurte eleven. "Du har ikke lov å klatre i skoletiden!" "Skoledagen min er over den", kontret eleven.

En slik behersket ro, kall det gjerne "kaffe i koppen og is i magen" – holdning (Jørgensen, 1999), åpner for at elevene kan prøve ut egne grenser. De kan se og strekke seg etter hverandre. Jeg har nevnt Flemmen og ekte lek. Elevene lærer av terrenget. "Fri-flyt-læreren"

sin avventende tilnærming åpner muligheten for at eleven kan gjøre en rekke kroppslige erfaringer og opparbeider et rikt bevegelsesrepertoar. På denne måten erverves ikke artikulert kunnskap, men den tause kroppskunnskapen, som i følge Merleau-Ponty er grunnlaget for all utvikling. Howard Gardner (1993) peker på noe tilsvarende. Han mener å ha god dekning for at mennesker lærer, husker, presterer og forstår på forskjellige måter. Læring gjennom kroppsbruk representerer i så måte én av syv måter å lære på. I et slikt perspektiv skal en ikke undervurdere læringsutbyttet som "fri-flyt"-tilnærmingen representerer.

Allikevel kan en, ut fra den progressive pedagogikkens perspektiv, hevde at noe vesentlig mangler i en ensidig fokusering på fri fysisk utfoldelse, nemlig relasjonen mellom "det praktiske" og "det teoretiske". Gjennom refleksjon, bearbeiding, samtaler, bevisstgjøring, tilbakemelding, oppsummering, felles drøfting etc. kan en bygge bru mellom sanselige erfaringer og bevisstgjort erkjennelse. Hvis denne bevisstgjøringen av opplevelser og erfaringer mangler, kan en neppe snakke om en induktiv tilnærming, og neppe heller om "experiental learning". Det dreier seg mer om å fastholde skillene mellom det praktiske og det teoretiske, det subjektive og objektive, det kroppslige og det intellektuelle, det frie og det faglige. Vel og bra at skolen gir rom for andre former for utfoldelse enn den stillesittende, teoretisk faglige. Men målet er å åpne alle erkjennelsesveier, helhetlig og integrert.

7.4 "Ideal – læreren"

Dette er den induktive tilnærming hvor elev og lærer møtes i felles undring. Dette er læreren som setter elevens oppdagelser og erfaringer i sentrum, læreren som aktivt tilstreber en undervisning etter progressive idealer (jf. kapittel 2): Dewey sin aktivitetspedagogikk, Buber sin møtepedagogikk, den konfluente pedagogikken (Grenstad, 1990) har en helhetlig elevsentrert praksis til felles.

Dette er lærertilnærmingen vi leser om og tilstreber å etterleve. Hvor ofte vi observerer eller hører om denne fra det virkelige liv, er en annen sak. Dette er eksperten som med sitt rike erfaringsgrunnlag er i stand til å handle intuitivt og forutseende uten å anstrenge seg nevneverdig (Berliner, 1994). I denne omgang forblir det et ubesvart spørsmål hvorvidt eksperter av denne typen eksisterer. Ved gjennomgang av samtlige situasjonsbeskrivelser, er det ytterst få som i sin helhet lever opp til en slik karakteristikk. Derimot befinner en rekke situasjoner seg i nærheten, situasjoner som har noe ved seg som gjør dem anvendelig til å illustrere sider ved en slik tilnærming.

I motsetning til de øvrige lærertypene, setter "ideal-læreren" elevens reelle oppdagelse og opplevelse i fokus. Læreren oppsøker og ivaretar uterommets og situasjonenes iboende kvaliteter. Dette er altså en tilnærming "i takt med" naturen som læringsarena. Læreren skiller seg fra "speider"- og "flytt-ut-læreren" ved at han er mer elevorientert. Han vet å tilrettelegge for autentiske opplevelser og erfaringer: spesielle steder må oppsøkes på spesielle tidspunkter under spesielle betingelser. Sammen vandrer læreren og eleven inn i elementet og lar spørsmål, samtale og refleksjon prege dynamikken. Læreren vet å sette opplevelser og erfaringer inn i den større sammenheng, i forkant, underveis og som bearbeiding i etterkant. Modellen er slik sett mer mål- og læringsorientert enn "fri-flyt"-modellen.

Samtidig som elev og lærer oppsøker autentiske situasjoner, er ikke prosjektet mer rigid enn at elevens impulsive oppdagelser og undring får rom. Undervisningen har en fleksibel og bevegelig ramme, slik at det er rom og tid for "sidesprang". Ofte er det i "sidesprangene", de såkalte "gyldne øyeblikk", at det virkelige potensiale ligger. Læreren er åpen og våken, og i stand til å delta og drive slike øyeblikk til erkjennelse - her og nå, eller i etterkant.

Situasjon 27, 5. klasse

På tur inn til leirplassen får elevene i oppgave å finne og registrere tre løvtrær. De får ark og fargestifter og skal tegne av treets "barkavtrykk". Det blir en uformell vandring hvor elevene er aktive. De spør masse og det byr seg anledning til å utfordre elevene til å tenke selv. "Hvorfor er dette en rogn, furu eller or?" De samarbeider to og to. De må nemlig holde arket for hverandre når de tegner. Konstellasjonene blir mer tilfeldige etter hvert. Noen rekker flere enn tre trær før vi er framme ved leiren.

Lærerstemmen

Det som kjennetegner den ideelle situasjon er samsvaret mellom intensjoner og forløpet i den reelle undervisningssituasjon. I den aktuelle situasjonen synes det som om vi har et slikt samsvar. Lærere kjenner området godt, og vet at vi på vei inn til leirplassen vil bevege oss i skog bestående av ulike løvtrær. Oppgaven i seg selv krever at elevene kan skille de ulike trærne fra hverandre. Slik sett bygges det videre på kjennskap elevene skal ha fra tidligere. Dette er nemlig en av flere dager hvor temaet skog og trær står på programmet.

Oppgaven krever at elevene samarbeider to og to. Lærerne gjør ikke annet enn å dele dem i par. Elevene får utdelt det nødvendige utstyret (ark og fargestift), og dernest repeteres oppgaven som er å tegne av barkavtrykket til tre løvtrær. I forkant har læreren demonstrert hvordan dette gjøres (legger et ark inn mot stammen og drar fargestiften ned på langs – "frottasje" kalles det i kunstfaget).

Dynamikken

Selv om vi vandrer den kjente ruta inn til leirplassen, er det akkurat som om elevene beveger seg her for første gang. I hvert fall med "nye øyne". Vi forflytter oss innover uten en eneste kommentar av typen: "Å så langt!" eller "Det er så kjedelig å gå!" Elevene er opptatt av *sine* prosjekter. For de har virkelig latt seg fascinere av denne oppgaven. Området byr på flere ulike løvtrær, trær store nok for barkavtrykk. Det synes som om prosjektet med å finne nye aktuelle trær tar all oppmerksomheten. De er ivrige og løper fra tre til tre. Oppgaven er ny for elevene, den er utfordrende – det er stadig nye trær å finne, og det ser ut som om alle mestrer – terskelen er lav, oppgaven er lett og resultatet synlig.

Samarbeidet elevene imellom skjer uavhengig av den opprinnelige grupperingen. De er så opptatt med å finne nye trær at de glemmer tid og rom. Men de trenger hjelp – noen må holde arket som de skal tegne på. Konsekvens er at de tar tak i personen som står ved siden eller er i

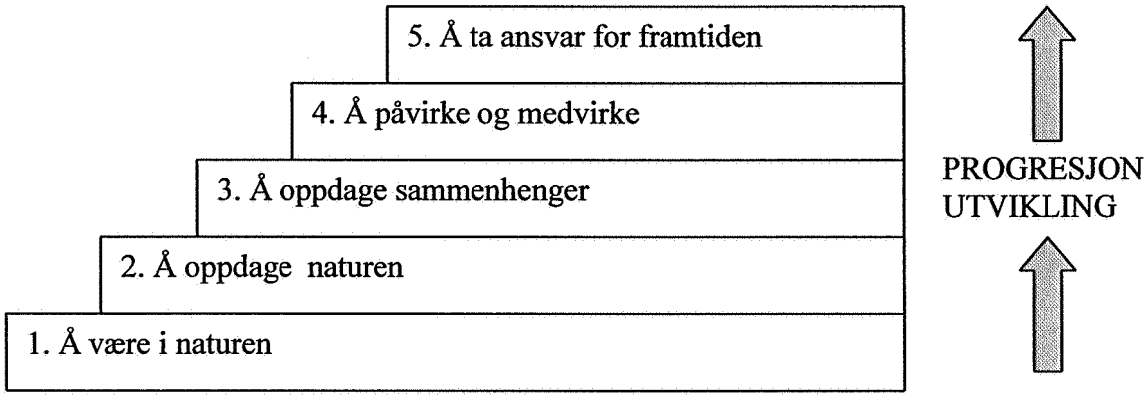
nærheten. På denne måten utveksles hjelp uavhengig av om dette er venn eller uvenn, gutt eller jente. De har ikke tid til å bry seg om sånne ting nå.

Nytt og spennende, men hvor mye læring?

Tross stort engasjement – i hvilken grad utnyttes potensialet for læring? Det er liten forskjell på de ulike avtrykka, og elevene vil neppe skille de fra hverandre i etterkant. Slik sett er oppgaven i overkant utfordrende hva gjelder konkret læring. Men, oppgaven er formulert slik at de må kjenne igjen treet de skal tegne. Dermed må de observere, tenke, resonnere og spørre. Læreren på sin side vet ikke uten videre svaret på hvilket tre de står overfor. Et bevisst grep fra læreren eller ikke – effekten er bra. Lærerens *avventende undring* gjør at eleven presses til å tenke selv. "Hva er det som kjennetegner lønn, rogn, eik, osv.?" Eleven må registrere andre kjennemerker ved de ulike trærne; rogna har bær, lønn har spesielle blader, bjørka har en særegen stamme... Den fortløpende *samtalen mellom elev og lærer* i første rekke, men også mellom elever, gjør at de knytter ord og refleksjon til konkrete handlinger og erfaringer.

Hvordan kan erfarings- og læringsutbyttet bli større? I denne oppgaven utfordres elevene på én måte, og samtalen mellom elev og lærer blir viktig for erkjennelse. Elevene er svært engasjerte og læreren står overfor utfordringen: "Hvordan opprettholde og bygge videre på dette engasjementet?" Mange svar kan tenkes, men én mulig tilnærming kunne være å gi oppgaver som utvider sanseerfaringen. Spørsmål eller øvelser som utvider "bekjentskapet" med det enkelte tre. Ikke nødvendigvis under denne seansen, men som en naturlig forlengelse. Elevene kunne for eksempel få i oppgave å bli kjent med treet på ulike måter, ved bruk av flere sanser. De kunne smake og lukte på det. En elev kunne følge en annen med bind for øynene til et tre: "Kjenn på stammen, grener og blader uten å se" Etterpå skulle eleven finne igjen treet uten bind. De kunne klatre i det. Til slutt eller senere kunne de skrive noen stikkord. Reflektere over hva de hadde vært med på. "Hvordan smakte det, hvordan var treet å klatre i, var stammen glatt eller ruglete, osv." Kan en slik totalopplevelse gi erfaringer og oppdagelser som miljøtrappa (figur 7.4) baserer seg på? Illustrasjonene minner om figur 7.2, og sier noe om hvordan læreren, gjerne "ideal-læreren", ser for seg at ulike former for naturopphold skal føre til ansvarlighet (Halvorsen, 1993; s. 41). Arne Næss (1987) har drøftet denne tematikken. Han peker på at sansekvaliteter kan være av ulik grad, og slik sett bli avgjørende for hvilken innlevelse og følelse en som menneske utvikler overfor natur. I så

måte poengterer han viktigheten av å oppleve "overordnede gestalter"[14], som "skogens indre ro" eller "stillheten ved innsjøen", skal et virkelig og ekte engasjement få utvikle seg (ibid).



Figur 7.4 Miljøtrappa etter Kirsti Halvorsen (1993).

Situasjon 28 , 5. klasse

5. klasse er på skitur. Når Truls (lærer) og de første elevene kommer fram til Appelsinhaugen, går det ikke lang tid før han forteller dem om en plass det vil være fint å bygge hopp. Selv om denne plassen er helt ny for Truls, er en kort befaring nok. Elevene kaster seg over spadene. Før hele klassen er samlet, har denne gruppen hoppet mange hopp. Fire av elevene forblir i området og finpusser på hopp og unnarenn – det blir rene vitenskapen. De prøver med ulik vinkel på hoppkanten. "Hvorfor er det ikke bra med mye sprett?" undrer Truls. Dette kommer det umiddelbare responser på. Ikke som ord, men som hopperfaringer. Knall og fall er tilbakemelding – det må være noe galt og finpussing må til. De skjønner av erfaring, men kan ikke sette ord på det. Truls lar det bli med disse erfaringene i denne omgang.

Situasjon 29, 5. klasse

Øvelse i ploging. Britt tar med seg to jenter bort i bakken, to jenter med meget svake skiferdigheter. Hun gir dem begynnertips. Hun demonstrerer og forklarer. "Hva skjer med skiene hvis jeg bøyer knærne innover mot hverandre?" Elevene ser at skiene kantes og bremser mer. Men de kvier seg, vil ikke prøve. Britt blir skarpere i stemmen. De prøver - Faller! Mislykkes! Tiden er over. I etterkant slår Britt fast at hun var utålmodig. "De hadde nok en heller litt traumatisk opplevelse," og konstaterer at det ikke var en god læringssituasjon. (i brev fra lærer)

Jeg har tatt med begge sekvensene for å synliggjøre og tydeliggjøre aspekt ved den ideelle tilnærming. Hoppsekvensen har flere berøringspunkter til den progressive tilnærming. Plog-sekvensen derimot representerer et "mindre heldig læringsforløp", som læreren selv uttrykker det. Men desto mer interessant. Ved å se på ulikhetene, trer sider ved den progressive tilnærming tydeligere fram.

[14] Filosofisk navn på de større enheter eller helheter som menneskene oppfatter umiddelbart, men som ikke lar seg avgrense med kvantifiserende vitenskap (Næss, 1987).

Hoppsekvensen

Truls trenger ikke lang tid på å gjenkjenne en egnet plass for bygging av hopp. Dette har han gjort før. Han tipser elevene om plassen. De kaster seg umiddelbart over spadene. De er "ingeniørene" – de er "ansvarlige" – uten at de tenker over det. Slik oppstår det et eierforhold til bakken. Et eierforhold som får utvikle seg etter hvert som dagen går. Vi ser her et autentisk forløp, et "liv", for å bruke uttrykket til Jørgensen (1999). Lærerens anvisning er fort glemt. Dette er elevprosjektet som innebærer prøving, feiling, finpussing og etterjustering, og deretter ny prøving. Truls deltar, han hopper, han tipser, men lar prosjektet forbli elevenes. Slik holder de på i to timer – da er det tid for å vende hjemover.

Plogsekvensen

Britt plukker også ut en arena for aktivitet. Hun velger å bruke en bratt bakke i løypetraseen. Elevene har så å si aldri gått på ski og beveger seg motvillig bort til "stupet". Tross Britt sine instruksjoner og oppfordringer, tør ikke elevene å sette utfor. Når de allikevel gjør det, etter masing og formaning, er det med fall som konsekvens. De mislykkes og deres opplevelse av frykt og nederlag forsterkes – dette er ingen arena for dem.

"Gå fra styrke, ikke svakhet..."

Vi har her to undervisningsforløp som begge har til hensikt å gjøre eleven mer fortrolig med ski. Læreren vil gi elevene mestringsopplevelse og skiglede. Forløpet og utfallet er veldig forskjellig. Spørsmålet er om ikke Britt burde bruke en tilsvarende tilnærming som Truls. Britt har registrert at de ikke mestrer ploging. Hun har en plan for de ferdighetssvake jentene. Hun er mesteren som med følg-meg-tilnærmingen prøver å få fram de magiske grep. Under andre omstendigheter ville en slik tilnærming fungere – men ikke nå – hvorfor? Britt tar på ingen måte utgangspunkt i elevenes sterke side. Hun har fokus på ferdighet framfor evner og motivasjon, på del (ploging) framfor helhet (bevegelse og skiglede), på feilretting framfor mestring. Til sammen er dette med på å gjøre elevene utrygge. I motsetning til guttene i hopp-bakkesituasjonen, opplever disse jentene oppgaven som uoverkommelig og skremmende. Dermed er de dømt til å mislykkes og ploging blir ikke deres prosjekt.

I lys av motivasjonsteori (kap 2.4), er det ikke kontroversielt å hevde at denne situasjonen representer opplevelser med begrenset appell for videre bearbeiding. Elevene vil helst glemme, og sannsynligvis vil læreren begynne forfra neste gang – med en annen tilnærming.

Hoppbakkesituasjonen derimot byr på en del pedagogiske muligheter, eller kanskje det er mer riktig å si utfordringer. Jeg vil se litt nærmere på disse.

Læringspotensialet

I kommentaren til situasjon 27 beskriver jeg kort hvordan samtalen mellom elev og lærer kommer som en naturlig konsekvens av elevens spontane undring. Men slik er det ikke alltid. Ofte er det læreren som må framprovosere denne. Det kan være krevende å se når og hvordan, og om en i det hele tatt skal gripe inn med spørsmål og bemerkninger. En må vurdere hvorvidt en skal utfordre elevene med nye oppgaver eller spørsmål som kan stimulere til samtale – feil spørsmål kan også drepe engasjement og glød. Hvor ofte har en ikke hørt kommentaren: "Å, lærere skal alltid ødelegge..." Hvordan utfordre eleven kognitivt, motorisk eller praktisk (jf. Gardner sine syv intelligenstyper) uten at aktivitetens egenverdi går tapt? En lærer på Lutvann sier følgende om uteskolens potensiale:

"Uteskole gir grunnlag for en nær sammenheng mellom temaarbeid og lek. Uteskole er tilpasset den enkelte elev,..., ute kan de gjøre det de mestrer, det er en naturlig differensiering." (Jordet, 2000 upublisert)

Situasjonen ved hoppbakken viser en gruppe elever som gjør lekbaserte erfaringer. Truls har sannsynligvis ingen annen målsetting enn å gi elevene mulighet til å oppleve mestring og skiglede. Han kunne ha gitt utdypende oppgaver som hadde stilt elevene overfor nye utfordringer, og derigjennom veiledet mot "den nærmeste utviklingssone" (jf. Vygotsky i kap. 2.1.3). Det er imidlertid rimelig å hevde at avsporing i form av "faglige" problemstillinger ville være unaturlig. Men i et ideelt perspektiv, og i lys av uttalelsene om å tilstrebe sammenheng mellom lek og læring, elevtilpasset og differensiert læring, er det viktig å registrere potensialet som en slik sekvens representerer. Hva slags problemstillinger kan denne opplevelsen legge grunnlaget for? Hvilke former for bearbeiding åpner opplevelsene og erfaringene for – og hva slags erkjennelse kan i neste omgang vekkes (jf. modell 2.2)? Kanskje må en tenke uavhengig av konkrete formuleringer i læreplanen, og kanskje må en overlate problemformuleringene til elevene selv. Hvordan kan hoppbakkeerfaringene inspirere til etterarbeid? Hva med et tverrfaglig prosjekt på bakgrunn av "gløden" som oppstod her? Her utfordres læreren til å være kreativ og frigjøre seg fra tradisjonell tenkning. Jan-Roar Bjørkvold (1998) sier at læring, undervisning og pedagogikk må:

> *"Gå fra styrke, ikke svakhet, fra kompetanse, ikke fra inkompetanse, fra respekt for barnets personlige potensial, ikke fra respekt for læreplanene som oppskrift. Barn kan, men ulikt."* (ibid; s. 57)

Han sier videre at læreplanen er basert på at læring primært skal skje fagdelt og spesialisert, med en overordnet tanke om at samme pensum skal formidles til alle barn på samme klassetrinn på samme tid (ibid). Kanskje er det en grunnleggende forutsetning for å undervise og tilrettelegge etter "ideal"-modellen – at en klarer å frigjøre seg fra konkrete planer og "vedtatte sannheter" knyttet til progresjon og aldersbestemt innlæring.

I de neste situasjonsgjengivelsene presenteres "gyldne øyeblikk", situasjoner som kan inntreffe spontant, uventet og uavhengig av utarbeidde planer og L-97 sine tanker om faglig progresjon. Disse situasjonene oppstår på vei til og fra leirplassen. De er autentiske fordi de oppstår som en konsekvens av elevens oppdagelser – oppdagelser som fanger oppmerksomhet fullstendig.

Situasjon 30(3)[15], 1. klasse

Vandring inn til leirplassen. Vi stopper i liten grad underveis. Men elevene får gå i sitt eget tempo og de leker i hver bekk og hver dam. "De`kke vann, det er tiss!" Lærerne leier elever og har konsentrasjonen rettet mot disse og samtalene som oppstår. En gruppe elever stopper opp ved en dam. Siri stopper også. Her blir det en lengre samtale over temaer knyttet til vann generelt og denne "dype" dammen spesielt.

Situasjon 31. 1. klasse

Underveis gjelder "regelen" om at en skal ta seg god tid. Elevene flyr fra side til side. Noen sprinter i front, andre subber langt bak. Det blir de i midten som får lærerens oppmerksomhet i dag. Vanligvis er jo lærerene bak og foran. Vi stopper og registrerer "sjamposkum" som fossende vann lager, "beverspor" (avhogd furu), "bjørnebærsj", hestebærsj... Vi beskuer sistnevnte og Siri spør flere av elevene hva hesten har spist til frokost i dag. Noe sier gress, andre strå... Hva er forskjellen undrer Siri. En av elevene tar på seg oppgaven å finne et eksemplar av begge.

Situasjon 32(10), 1. klasse

Barna går i sitt eget tempo – jeg også. Når vi kommer til svingen hvor vi kan se ned på Lutvann, oppfatter jeg at tre elever diskuterer fargen på bunnen av Lutvann. Og det stemmer som elevene sier, bunnen er lysegrønn i noen partier. Ordvekslingen er heftig – elevene er engasjerte – det kommer fram ulike synspunkter for hvorfor det er som det er. En argumenterer for sand, hvorpå de andre sier at de aldri har sett grønn sand. Etter hvert kommer de fram til at det må være gress. De registrerer meg, men spør ikke - dette har de tydeligvis funnet ut av selv.

<u>Åpen og våken…</u>

I de to første sekvensene ser vi hvordan læreren er med å pirre elevenes nysgjerrighet. Stikkorda er tid, åpenhet og våkenhet. Læreren har tid til å samtale over "oppdagelsene". Jeg observerer en lærer som griper situasjonen slik den fremtrer naturlig. Spørsmålene hun stiller

[15] Situasjon 30 og 32 er gjengitt og brukt tidligere i oppgaven. Da som situasjon 3 og 10.

er tilpasset elevenes modningsnivå ("hva har hesten spist"), og presser elevene til å reflektere og sette ord på oppdagelsene. De er aktive – både lyttende og spørrende.

...men underveis

Det iboende potensialet som disse situasjonene representerer blir ikke forfulgt i særlig grad. Mens elevene er hundre prosent til stede og "aksepterer betingelsene på alvor", som Bjørgen (i Hiim & Hippe, 1994) sier det, er læreren tross alt underveis og må snart rusle videre. Tilsynelatende ubevisst passeres disse "gyldne" øyeblikkene. De er krydder på veien til leirplassen hvor det planlagte programmet skal gjennomføres. Tilfeldige oppdagelser som vanskelig lar seg forfølge under uteskoledagens betingelser. Ikke er hun forberedt, og ikke har hun tid. Dessuten er kun en liten gruppe tilstede – resten av klassen er på vei mot leirplassen. Rammene gir ikke rom for oppfølging og "dveling" ved slike spontane oppdagelser. Men etter "ideal-læreren" sine pretensjoner er det nettopp slike situasjoner en bør oppsøke / la seg fange av, og dvele ved. Her ligger uante muligheter...

6-åringer med blikket ut og frem – 6-åringer som fascineres av det konkrete

I den siste sekvensen samtaler tre elever over en oppdagelse de har gjort. Uavhengig av lærerens tilstedeværelse, og med sitt begrensede erfaringsgrunnlaget, resonnerer *de* seg fram til en akseptabel forklaring. Elevene er 6 år og ifølge Piaget sine teorier om kognitiv utvikling (Evenshaug og Hallen, 1991) modne for konkret-operasjonell tenkning. Denne situasjonen underbygger dette. Elevene foretar sammenlikninger og trekker slutninger basert på situasjonen slik den konkret fremstår (ibid). De samarbeider og lytter til hverandres argumenter. Vi har en autentisk situasjon. Den oppstår spontant, uavhengig av lærerens tilstedeværelse og bevisste tilretteleggelse. Elevene utfolder seg språklig på bakgrunn av en konkret sanseerfaring. Hva om læreren hadde vært der? Hadde det vært gunstig for samtalen – dialogen – læringsprosessen?

I kapittel 6.1 (sit. 6) framprovoserer jeg en situasjon. Jeg ber en av elevene blåse i bålet som er i ferd med å "dø". Konsekvensen er at bålet blusser opp og en av elevene kommenterer sin umiddelbare opplevelse: "*Se, bålet danser!*". Læreren griper inn som "pedagog" og forklarer elevene de kalde fakta: "*Nei, det er flammer!*". Spolerer denne kommentaren et "gyldent øyeblikk"? Læreren lever seg ikke inn i eleven sin opplevelsesverden. Hun ber ikke eleven forklare hva han mener. Freire (1970) vil si at læreren opptrer autoritært når hun på en objektiv måte formidler kalde fakta til en elev som befinner seg i den underordnede posisjon.

Konsekvensen er en elev som lar være å kommentere bålet noe mer. I motsetning til situasjonen med de tre elevene, hvor det oppstår undring, samtale – en jeg-du-dialog, har vi et utviklingsforløp med et jeg-det-preg (Buber i Hiim og Hippe, 1994). Etter Freire, Buber og progressive idealer (Freire, 1970; kapittel 2) bør læreren tilstrebe å møte eleven slik de tre elevene møter hverandre. Men i tillegg kan hun føre prosessen videre (Vygotsky i kap 2.1.3), enten det skjer ved at læreren merker seg interesseområdet til en annen gang, eller det innebærer å ta med seg elevene ned til vannet og føre prosessen videre "her og nå". Samtalen kan føres videre, og en kan undersøke og få på det rene hvorvidt det er gress eller sand som "farger vannet". På bakgrunn av den nye oppdagelsen kan nye spørsmål vekkes og spiralen beveger seg et nivå høyere...

Situasjon 33, 1. klasse

Etter en sang setter vi oss ned i ringen, og en av lærerne sier at nå skal hun fortelle eventyret om Askeladden som kappåt med trollet. Hun trenger noe frivillige som kan være med å dramatisere etter hvert som fortellingen skrider fram. Elever melder seg villig. Dette virker det som om de har vært med på før. Siri, læreren, tar fram parykken og skal være trollet. Dette medfører latter og alle er spente på fortsettelsen. Med stor innlevelse fra fortelleren og skuespillere skrider eventyret fram. Elevene som sitter rundt, hører på med stor oppmerksomhet. Jeg registrerer ikke at noen må hysjes ned eller på annen måte irettesettes. Det er ca 40 elever i ringen og regnet spruter ned.

Dramatisering av eventyr i naturlige omgivelser

Dette kan minne om en situasjon hentet fra "flytt-ut"-modellen. Lærerene velger å dramatisere et eventyr ute, og kunne vel strengt tatt gjort det samme inne. Forskjellen er de "trollske" omgivelsene (det regner en mørk novemberdag), plassen som gjør det enkelt å organisere 40 barn, den naturlige scenen midt i blant alle barna. Det blir en uhøytidelig stemning, og det synes som om terskelen for deltakelse er lav. Omgivelsene og tilgangen på ulike gjenstander gjør det lett å dramatisere – en kan hogge på stubben, bruke stein som ost, og gå en runde i skogen dersom eventyrfortelleren sier så. At førti førsteklassinger sitter rolig, og det på tross av vær og vind, er klar indikasjon på innlevelse og tilstedeværelse.

Hvilke grep benyttes?

Lærerne "beveger" seg på barnas nivå. Med stor innlevelse og god fortellerstemme fanges oppmerksomheten. Bruken av elever i de ulike rollene forsterker opplevelsen. Her er det anledning til å hogge på hoggestabbe, og en kan fysisk vandre i skogen. Slik sett blir fortellingen konkret og nær. At trollet får på seg en parykk forsterker opplevelsen av nærhet og "ekthet". Bruken av eventyr har absolutt verdi i seg selv, men er i tillegg en del av et større undervisningsopplegg. Tema for perioden er eventyr, troll, kreativ skaping og utfoldelse.

Hvorvidt denne innledningen motiverte for det videre forløpet denne dagen, drøfter jeg etter neste situasjonsbeskrivelse.

Situasjon 34, 1. klasse

Etter dramaseansen er det inndeling i fire grupper. Jeg blir med Siri sin gruppe som går ned til "trollhula". Hun gir elevene i oppgave å samle sammen naturmateriale som kan brukes til å lage troll. "Hva kan vi bruke til å lage troll?" Elevene ramser opp en rekke ting som kan brukes. De blir enige om å lage et stort troll, og mange småtroll. På dette tidspunktet begynner enkelte av elevene å gi uttrykk for at de er kalde. Ei jente begynner så smått å si "mamma!". Siri må være aktivt med i leteprosessen for at elevene skal være aktive. I stor grad er det Siri som bygger trollet. Men hun spør hele tiden hva elevene syns er passende, hva de skal bruke til nese, kropp, klær osv. "Det er lurt å løpe rundt omkring å lete etter ting!" sier hun. Det er som om luften har gått ut av elevene. De har ikke lenger energi til å engasjere seg i prosjektet og det blir aldri deres.

Oppfølgingen mangler kontaktpunkter – og det regner like mye.

Tilsvarende utviklingsforløp registrerte jeg i en annen gruppe jeg oppsøkte. Læreren forklarte og demonstrerte. Elevene lot seg ikke engasjere. Var det været som preget dem? Under hele dramastunden satt de altså i ro og var hundre prosent til stede. Kanskje var det oppgaven og lærernes plan som ikke fenget. Jeg har tatt med denne seansen for å peke på hvordan et vellykket pedagogisk grep (dramatiseringen) ikke får den ønskede ringvirkningen, nemlig at elevene motiveres til å lage sine egne troll.

Det er prisverdig at lærerne holder ut og ønsker å gjennomføre undervisning uavhengig av værforhold. Det står i stil til deres målsetting om å gjøre elevene robuste og tøffere (Feltsamtale 10.10.2000). Men i lys av hendelsesforløpet, kan en stille spørsmål om årsaksforklaring. Dynamikken har et "speider"-preg (jf. kap 7.3) i den forstand at den preges av lærerens styrende "hånd". Elevene verken involverer eller engasjerer seg, og blir bare mer og mer passive. Læreren står derimot på og jobber for å utføre aktiviteten slik de har prosjektert. Hva kunne de har gjort for å vekke elevene? Hvorfor er de så aktive tidligere denne dagen? Kan det ha med at elevene ikke blir tatt med på råd? De blir delt i grupper og skal gjøre som de blir fortalt – hente ting. Slik sett er oppgaven lukket, og kanskje opplever de som guttene i 7. klasse (sit. 18), at de er små assistenter for en lærer med trollprosjekt.

En kan selvfølgelig peke på været, men det forklarer neppe utfallet alene. Og uansett, om været og den pedagogiske tilnærmingen må dele skyld, er det opplagt at elevene gjør seg negative erfaringer denne dagen. Vi snakker om utilsiktet medlæring (fryser, mistrives, våte, etc), og det skal ikke for mange slike erfaringer før elevene assosiasjoner uteskole med noe negativt (jf. kap. 2.1.2).

Denne situasjonen har også en interessant parallell til situasjon 14 i kapittel 7.1, hvor læreren forteller eventyret om snekker Andersen. Skogen er full av troll i form av rotvelter, døde trær, kvister uten blader, store steiner med mer. Ser en etter troll på en mørk novemberdag, har en gode betingelser. Det er egentlig troll overalt. Men ser elevene disse? Dersom de gjør det, er det ikke unaturlig å tro at de besitter "historien" bak. Kanskje denne lar seg dramatisere? Med eller uten lærerens involvering?

Situasjon 35, 1. klasse

I etterkant av en uteskoledag reflekterer Ella over lavvolunsjens pedagogiske potensiale:

"Jeg mener måltidene i lavvoen gir barna allsidig læring. De lærer hva bål er og hvilke egenskaper det har. Hvordan takler vi røyken? Vi kan varme oss ved bålet og vi kan steke og koke på bålet. Hva må til for å slukke det? Barna må løse en rekke praktiske problemer: Hvordan få med seg alt som trengs inn i lavvoen? Hvor er det lurt å sitte? Kanskje det er lurt å spikke grillspyd før jeg setter meg! Hvor kan jeg legge sakene mine? Kan vi hjelpe hverandre? Her må vi tenke på at det jeg gjør får konsekvenser for andre. Plassen er jo ikke stor. I lavvoen kan vi dele med hverandre og låne av hverandre. Hun ble litt betutta jenta som hadde mange pølser og gjerne ville dele. Til slutt satt hun igjen med en pakke lomper og en eneste pølse til seg selv. Hun lærte sikkert noe den dagen. En elev fra Marokko hadde med seg en termos som det var hull i. Hun fant ut at det var lurt å drikke fort. Da rant det ikke ut så mye. Barna opplever mye fint fellesskap seg imellom. Det er mange fine samtaler i mindre grupper. De voksnes rolle må være å delta når det er naturlig, være observant, og få med seg når noen trenger hjelp eller tilbakemelding i en eller annen form."

<u>"Bedre å være føre var enn etter snar!"</u>

Denne dagen var jeg tilstede under lunsjsekvensen. Selv om Ella sine refleksjoner er gjort på et mer generelt grunnlag, registrerte jeg enkelte forhold under denne lunsjen hvor begge klassene var samlet.

Vi beveger oss til lavvoen for å spise. Alt tyder på at bålgruppa har gjort en god jobb; bålet brenner flott og vannet er varmt. Lærerne konstaterer at den ansvarlige lærer (assistent som ikke er med til vanlig) er vant med å fyre bål. "Dette har du gjort før!" "Er veden veldig tørr?" "Hva er det du har gjort siden det ikke blir røyk her?" Hun svarer at hun en gang så hvordan Britt gjorde det...

Noen av elevene er på tur ut igjen. "Det er for trangt!". Disse blir sendt inn igjen og plass ordnes. Det er koselig inne i lavvoen, bålet varmer og elevene griller pølser og brødskiver. Praten går fritt. Etter hvert melder oppbruddsstemningen seg - fri lek er neste post. "Det er synd det er så trangt - ellers kunne elevene selv ha plukket opp søppel," antyder en lærer idet hun plukker etter barna. Bålansvarlig kaster vann på det fine bålet. Jeg opplever det som brutalt. Muligens innser hun det selv også - for idet bålet er slukket spør hun: "Skal vi slokke bålet?" Ingen kommenterer dette...Lunsjen er over.

Det er ikke tvil om at situasjonen i lavvoen representerer pedagogiske muligheter og læringssituasjoner som Ella beskriver. Men skal vi forvente at de vekkes og bearbeides av seg

selv? Ella sier at læreren må være observant og delta når det er naturlig, når noen trenger hjelp eller tilbakemelding i en eller annen form. Dette høres rett og rimelig ut. Jørgensen (1999) bruker betegnelsen "is i magen" eller "kaffe i koppen" for denne nærværende, men avventende måten å være tilstede på. Men er lærerne observante og nærværende? Er de avventende? Deltar de når det er naturlig?

Mitt inntrykk under denne lunsjen er at lærerne i stor grad spiser sin matpakke, snakker med enkelte elever, mest med hverandre, og handler i liten grad aktivt mot det pedagogiske potensialet. Hvem fyrer bålet og hvem forteller om suksessen? Hvem ordner plass til alle i lavvoen? Hvem må plukke søppel? Svaret på alle disse spørsmålene er lærerne.

La elevene komme til!

Bålfyring er noe elevene kan etter hvert – det burde være deres prosjekt. De som er med i bålgruppen bør få anledning til å fortelle hvordan de har gått fram for å få så fint bål. Tilsvarende bør plassen i lavvoen være tema til samtale. I denne situasjonen blir elever bokstavelig talt flyttet for å få plass til alle. Og søppelplukking og sporløs ferdsel – uteskolen sin fanesak – hvordan kunne elevene ha kommet på banen her, slik at lærerne slipper å rydde i etterkant. Disse tre konkrete sakene avdekker et sprik mellom visjon, og hva en har "grep" for å følge opp, planlagt så vel som spontant. Livet i lavvo synes tilfeldig – det savnes en strategi for hvordan lærerne skal forholde seg til, og følge opp potensielle øyeblikk. Jeg opplever med andre ord lærerne som mer nærværende enn avventende. De reagerer og handler i forkant slik at elevene ikke ser eller blir bevisstgjort konsekvensen av sine handlinger. Det er stor grad av irettesettelse og mindre samtalepreget bearbeiding av erfaring. Erfaringer og opplevelse er i seg selv ikke nok for å sikre ønsket læringseffekt. Framfor å ta hensyn, lærer de at det er lurt å skynde seg inn. Framfor å ta med seg søppel hjem, lærer de at det alltid er noen som rydder etter dem. "Learning by doing" er i seg selv ikke nok. Her savnes en form for bearbeiding som kan vekke erkjennelsesprosessen.

Gruppestørrelse

I dette tilfellet og ved flere andre tilfeller registerte jeg bruken av store grupper (2 klasser er samlet). I forhold til den fortløpende bearbeiding og samtalen som jeg savner, taler forskning mot bruken av store grupper (Sjølund, 1985). Undersøkelser viser at bruk av den lille gruppen som virkemiddel fremmer samarbeid, samhørighet og et levende og varmt fellesskap (Sjølund, 1985; Repp, 1993 og Tordsson, 1993). Det som ble veldig tydelig i den siste

situasjonen, var en form for maktesløshet. Det var rett og slett for mange barn. Dermed fikk dynamikken et "fri-flyt"-tilsnitt, hvor elevene i større grad satte dagsorden (jf. kap. 7.3).

7.4.1 Læreren som skaper og følger opp undring

Siden dette er modellen jeg mener knytter an til progressive idealer og pretensjoner, har jeg valgt å være mer omfattende i oppsummeringen av denne handlingskompetansen. Men også fordi dette synes som et krevende, kanskje urealistisk, ideal å leve opp til. Jeg vil komme grundigere inn på hvorfor denne tilnærming er så vanskelig å etterleve i praksis.

Handlingskompetanse og autentiske situasjoner – hvordan tilrettelegger man for "gyldne øyeblikk" – er ikke det noe som skjer spontant og uventet? (m.p.)

En skal ta hensyn til mange forhold skal tilrettelegging føre fram til "gyldne øyeblikk". Jeg vil peke på noen forhold som synes å peke seg ut i situasjonene jeg har presentert og drøftet.

En forutsetning er at læreren har et aktivt og bevisst forhold til uterommet som arena for autentisk situasjoner, spontane såvel som tilrettelagte. Dette krever at læreren er kjent og fortrolig med uterommets kvaliteter. I situasjon 27 ser vi hvordan kjennskap til botanikk og geografi (hvilke trær vokser hvor?) er en forutsetning, mens læreren i situasjon 28 benytter seg av sin kjennskap og erfaring med å "lese terrenget" (hvor er det gunstig å bygge skihopp?).

Men læreren må også vær aktivt tilstedeværende, åpen og våken. En ting er å "lese" terrenget, en annen ting er å lese terrenget og samtidig registrere elevenes aktivitet. I situasjon 30 og 31 er læreren aktiv på en slik måte. Hun stopper opp sammen med barna som lar seg fascinere av oppdagelser de har gjort (den dype dammen og hestebæsjen).

Neste utfordring, etter den progressive pedagogikkens idealer, er å vitalisere situasjonens iboende potensiale. Veilede til "nærmeste utviklingssone" (jf. 2.1.3). I nevnte situasjoner blir det i noen grad stimulert til samtale og mer undring. Men av ulike årsaker forlates situasjonen uten at elevenes engasjement blir fulgt opp i særlig grad. Jeg vil komme tilbake til disse årsakene.

En lærer må også vite å avvente, hun må ha "kaffe i koppen og is i magen". I situasjon 32 ser vi hvordan elevene selv klarer å føre en samtale over en oppdagelse. Det er ikke sikkert læreren kunne ha "ført elevene lenger" ved å involvere seg.

I situasjon 27 velger læreren en tilnærming som fremprovoserer undring og dernest spørsmål hos eleven. Læreren er avventende og framfor å svare, undres hun sammen med elevene. Tilsvarende er det i situasjon 31, hvor læreren stiller spørsmål og tvinger elevene til å se nøyere etter – er det strå eller gress hesten har spist. Enhver slik lærerintervensjon er en potensiell "trussel" mot elevens egen erkjennelsesprosess hevder Stelter (Stelter, seminar 26.10.01). I kommentaren til situasjon 28, 29 og 32 problematiserer jeg det faktum at det ikke alltid er like lett å stille de riktige spørsmålene og vite hvordan en skal intervenere uten at en risikerer å "drepe" entusiasme og elevengasjement.

I de to siste situasjonene anskueliggjøres det forhold at det ikke er tilstrekkelig å registrere potensialet som en iscenesatt situasjon har (lunsjsamling i lavvoen). En lærer må være aktiv som veileder, både i organisering og "faglig" deltakelse. Hvis ikke har en raskt en situasjon preget av "busy, happy and good" (jf. "friflyt"-læreren), hvor en som lærer i liten grad understøtter elevens erfaring og oppdagelse. En dynamikk Gardner vil beskrive som anarki (Gardner, 1993).

Hva med skolens potensielle handlingsrom (jf. fig. 4.4) – gjør materielle rammer det vanskelig, eller kanskje umulig å gjennomføre en slik form for undervisning? (m.p.)

Lærerne ved Lutvann skole har et uttalt ønske om å bryte med de *former* for undervisning og læring som dominerer i den konvensjonelle skolen. Det er derfor overraskende hvor mye de materielle rammene synes å prege dynamikken i disse situasjonene. En del av situasjonene oppstår underveis til eller fra leirplassen. De har det ikke travelt på denne vandringen, men de er underveis, og må bryte opp slik at de øvrige i klassen(e) ikke må vente så lenge ved leirplassen. Det blir en form for modifisert "død-mus-pedagogikk"[16] – en dynamikk hvor *høyt konkretiseringsnivå, spontan utfoldelse, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse, sansing og utfordrende samvær* er beskrivende stikkord, men i kontrollert eller nyansert utgave. Lærerne har gjort avtaler, de skal møtes for å samkjøre og gjennomføre ulike poster på programmet. Poster som er felles for alle uten særlig grad av differensiering eller elevinnflytelse. Dagene er

[16] "Død-mus-pedagogikk" henspeiler på en undervisningstilnærming hvor en er svært åpen for den spontane oppdagelse. Kommer en over en død mus, får denne musen oppmerksomhet så lenge elevene lar seg undre og fascinere.

slik sett relativt fastsatte hva gjelder organisering, innhold og tilnærming. En lærerkommentar illustrerer paradokset: "*Spesielt en gang når elevene dramatiserte et eventyr (7. far i huset) og elevene fikk det for seg at de skulle bygge hytta. De måtte avslutte mens iveren var på topp...*" (Feltsamtale 21.11.2000). I samtalen kom det fram at hun helst ser at klokka ikke er med i det hele tatt. Men samtidig ser hun et behov for klokke, når de har organiseringsformer med rullering eller tilsvarende (ibid).

I situasjon 28, hvor klassen er på skitur, er det tid til å forfølge en oppdagelse og en erfaringsarena. Denne dagen blir til underveis, og har mye til felles med "fri-flyt"-situasjonene, hvor elevene setter dagsorden. Slike fleksible rammer utfordrer i neste omgang de muligheter som læreren har til å være tilstede. Som jeg har pekt på er lærerne i mindretall, og de kan umulig være på flere steder samtidig. De fleste situasjonsbeskrivelsene (27, 28, 30, 31, 32) omhandler små grupper eller elevsammensetninger, hvor eventuelt en lærer deltar. I situasjon 35 har vi derimot en situasjon hvor to klasser er samlet i lavvoen for å spise lunsj. Jeg argumenterer for at vi her har en dynamikk som bærer mer preg av "fri-flyt"-dynamikk. Betingelsene gjør det svært utfordrende for lærerne. De fanger opp noe, og mye er det kanskje bra at de ikke fanger opp, men dynamikken preges av mye negativ medlæring og av potensielle situasjoner, som forblir potensielle. Med så mange mennesker på liten plass, må fort samspillet styres mot "den rette oppførsel" – samtale og elevdeltakelse kommer av praktiske grunner i annen rekke. Dermed begrenses lærerens mulighet til å se den enkelte elev.

I hvilken grad harmonerer en slik tilnærming med L-97 sine planer og retningslinjer?

I innledningskapittelet hevder jeg L97 som en læreplan med solid forankring i progressive idealer. Det synes som om nettopp denne forankringen "oppfordrer" stadig flere barneskoler til å opprette uteskole. L97 stiller krav til arbeidsmåter og krav til innhold, krav som harmonerer med den ideelle måte å drive uteskole på. En uteskole basert på progressive idealer bør ha livets rett. Men også samfunnet stiller krav til skolen som kan synes å underbygge den tenkning som uteskolemetodikken baserer seg på: Kravet om at eleven skal forberedes og rustes til den "harde virkelighet". Arne Jordet problematiserer dette forholdet, og undrer hvorvidt uttrykk som lek, mening, kreativitet, personlig utfoldelse og selvstendighet blir honnørord i skolens tapre kamp mot kapitalismens overbygning (Jordet, 1998). Noen av mine funn kan være med å aktualisere dette forhold.

Lærerne er svært sentrale i gjennomføringen av forberedte opplegg (jf. sit. 27 og 34). Elevene blir i liten eller ingen grad inkludert i arbeidet, verken i valg av innhold eller organisering og tilnærmingsform. På den annen side skjer forløp, for eksempel i situasjon 28 og 32, hvor mindre grupper av elever tar initiativ og forfølger prosjekter som de selv er hjernen bak. Slik sett åpnes det altså for individualisering og differensiering. Utfordringen i neste omgang er å følge opp elevenes ansporinger slik at engasjementet vedblir. Kanskje medfører det riktighet å hevde at lærerne må frigjøre seg noe fra enhetsskoletanken[17], en sentral retningslinje i L97. De må i enda større grad åpne for å la undervisningen preges av "døde mus" og individuell bearbeiding av opplevelser. Mosse Jørgensen (2000) hevder: "Enhetsskolen er død – leve fellesskapsskolen". Hun peker på endringer som må til for at skolen skal bli et sted for "gladere unger". Den ideelle uteskolemetodikken har kvaliteter som Mosse Jørgensen fremhever.

- En arena for aldersblanding
- Mye bevegelse
- Praktisk arbeid
- Kreativ virksomhet
- Ikke en skole som gir elevene mer av det de ikke kan
- Slippe å måtte forholde seg til rigide og systematiske planer

Men dette setter lærerne på prøve. Det er for eksempel et dilemma å være overalt hele tiden. Howard Gardner sier at nettopp kravet til læreren er en begrensning ved den progressive pedagogikks pretensjoner. Han hevder arbeidsformen fordrer lærerer som er velutdannede, oppofrende og oppslukt av arbeidet (Gardner, 1993). Og akkurat dette kjenner vi igjen fra forskningsarbeid på uteskole og friluftsliv i skolen (bl.a. Abelsen og Solberg, 1996 og Lunde, 2000). Disse peker på viktigheten og i enkelte tilfeller nødvendigheten av en "ildsjel" som driver arbeidet framover.

Men er det nok å være en oppofrende lærer hvis en skal fungere etter "ideal"-modellen? Jeg har allerede pekt på noen fysiske rammer som gjør tilværelsen utfordrende. Er det feil å hevde at en uteskole etter "ideal"-modellen krever høyere lærerdekning? Jeg har argumentert for små grupper som læreren kan følge over tid, både i forkant, under og i etterkant av utedagen. Gruppen bør ikke overstige 6-8 elever (Stensaas og Sletta, 1996) skal lærer ha mulighet til å følge og se den enkelte. I en klasse med 20-25 elever vil dette medføre en lærerdekning på 3-4

[17] Enhetsskolen er fellesbetegnelse for en rekke utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak i skolen med sikte på å fremme likhet og likeverd i samfunn. Imsen stiller seg spørrende, og undrer hvor like elevene egentlig skal bli. "Skal skolen behandle elevene slik at de kommer ut av skolesystemet som ensrettede roboter, eller skal skolen ta vare på individuell egenart og kulturelt mangfold?" (Imsen, 1997; s.123)

lærere. Situasjonene jeg har gjengitt i dette kapittelet underbygger en argumentasjon som tilsier små grupper med en mer eller mindre deltakende veileder. Jeg har pekt på at når elevgruppen blir for stor, øker muligheten for at elevene tar over styringen (jf. sit. 35). Lærerne klarer i langt mindre grad å lede og prege atmosfæren. Derimot viser situasjonene at det er når læreren er til stede med få elever, at det didaktiske møtet inntreffer.

Lar elever seg engasjere? Eller har de mistet sin evne til å la seg fascinere? Er dette en tilnærming spesielt egnet for yngre elever med naturlig oppdagelsestrang? (m.p.)

Igjen vender jeg meg til Howard Gardner (1993) som hevder at den progressive tilnærming ikke egner seg for alle typer elever. Han sier at tilnærmingen ikke er tilstrekkelig følsom for de problemer som barn kan ha i skolemiljøet. Noen har vansker med å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, mens noen barn mangler skikkelig motivasjon (ibid). Han mener tilnærmingen fordrer elever som er tilstrekkelig motiverte og ansvarlige, slik at de kan dra størst mulig nytte av de mulighetene som tilbys og aksepterer det ansvaret som følger med det.

Det var idealmodellen i denne omgang. Til sammen har jeg presentert fire idealtyper med tilhørende situasjoner. Jeg har etter beste evne søkt å kategorisere og analysere, og mener å favne sentrale sider ved Lutvannlærernes handlingskompetanse og undervisningsdynamikken som utspiller seg i uteskolen. Men klassifiseringen og drøftelsene kan og bør naturligvis diskuteres. I neste kapittel oppsummerer jeg funnene og prøver å trekke noen mulige konsekvenser.

8 UTESKOLELÆREREN –hovedfunn og mulige konsekvenser

Jeg vil avslutte oppgaven med en oppsummering som skal nyanserer og konkretiserer. Jeg vil nyansere på den måten at jeg trekker fram betingelser arbeidet er blitt til under, og som har vært førende og til dels begrensende. Jeg vil konkretisere ved å trekke fram det jeg opplever som hovedfunn, som kan og bør diskuteres, men som absolutt sier noe om uteskolelæreren og hans eller hennes handlingskompetanse. Som avrunding trekker jeg opp alternative tiltak som jeg tror vil stimulere og opprettholde gunstige vilkår for en profesjon i vekst.

Jeg har tatt for meg ni uteskolelærere som har ulik bakgrunn hva gjelder oppvekst, utdanning og livssituasjon. Lærere som underviser på ulike trinn og opplever og forholder seg til elever i ulik alder med ulik motivasjon for skole etc. Dette er lærere som underviser på samme skole, men som har sine individuelle overbevisninger om hva god skole og god undervisning er.

Jeg har observert, referert og diskutert undervisningssituasjoner fra 14 uteskoledager; tre - fire dager i hver klasse, men under varierende omstendigheter. Lærerne og elevene var ikke alltid forberedt på min ankomst. Dermed observerte jeg kanskje dager hvor opplegget var mer tilfeldig enn planlagt. Været varierte og slik sett observerte jeg elevaktivitet i regnvær, under kalde og våte høstdager, men også i solskinn og kuldegrader.

Jeg, som observatør og forsker, har beveget meg i landskapet som observatør og forsker. Etter beste evne har jeg beskrevet illustrerende undervisningssituasjoner, situasjoner som løfter fram sentrale sider ved måten jeg opplever uteskole praktiseres ved Lutvann. Sider som direkte eller indirekte sier noe om handlingskompetansen de ni lærerne er i besittelse av.

Jeg har hele tiden vært underveis i feltarbeid og etterarbeid, åpen for impulser og nye innfallsvinkler. Evnen til å være til stede på rett sted til rett tid, evnen til å registere og gjengi objektivt og nyansert er blitt satt på prøve. Men tross spenning og usikkerhet, opplever jeg at sentrale dimensjoner ved uteskolelærerens handlingskompetanse er blitt avdekket.

Mine drøftinger av ulike situasjonsbeskrivelser har hatt som mål å si noe om dynamikk og læringsutbytte: hva er det læreren tilrettelegger for, hvordan gjøres dette og hvordan og hvorfor slår dette ut i mer eller mindre meningsfulle læringssituasjoner. Som bakteppe for disse drøftingene har jeg støttet meg til pretensjoner og ideer fra den progressive pedagogikk (jf. kap. 2). Litteraturen (kap. 1 om uteskole / pedagogikk i natur) og uteskole-ideens visjoner,

taler begge varmt om naturen som arena for læring – en arena med stort potensiale for autentisk opplevelse og erfaring – en egnet arena for progressiv pedagogikk. Utgangspunktet for feltarbeid og analysearbeid var et prosjekt i tre etapper:

1. ***Jeg vil gi en beskrivelse av Lutvann skole sin måte å gjennomføre uteskole på.***
2. ***Jeg vil ta for meg lærergjerningen i konkrete undervisningssituasjoner. Hva slags handlingskompetanse kommer til uttrykk gjennom Lutvannlærerne sin uteskolepraksis.***
3. ***Jeg vil drøfte i hvilken grad praksisen lever opp til idealer i den progressive pedagogikk.***

Nedenfor vil jeg presentere noen hovedfunn i mitt arbeid. Videre vil jeg presentere alternative kurser for utviklingsarbeid og forskning som jeg opplever mine funn understøtter.

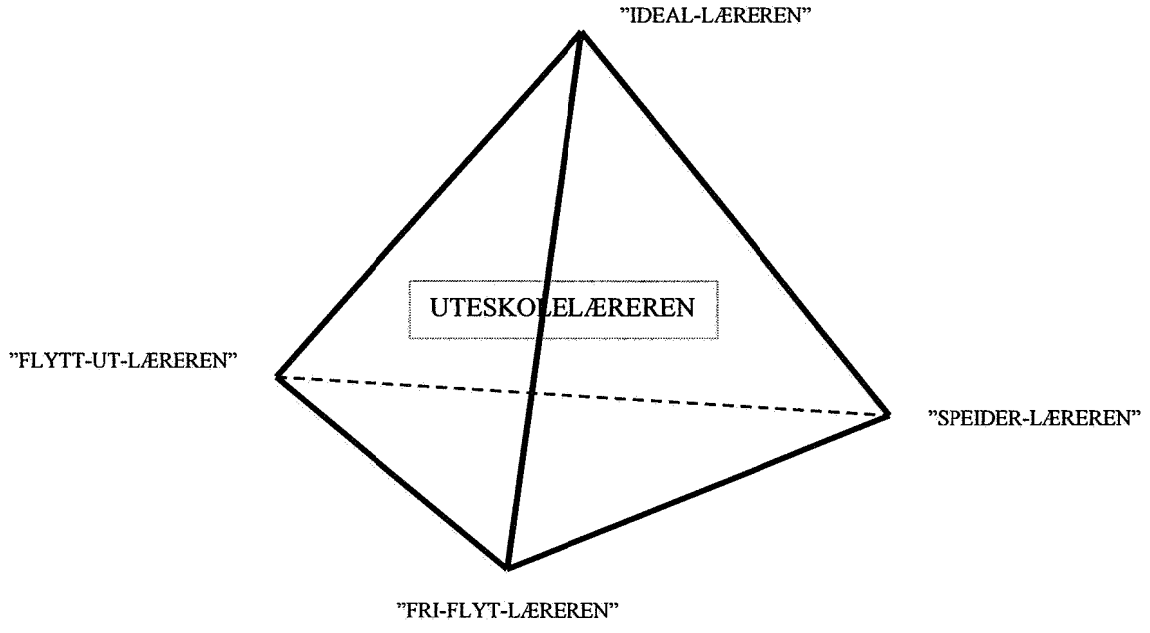
- Mitt feltarbeid avdekker lærere med *ulik tilnærming* til sin uteskolepraksis. Denne variasjonen mener jeg bekrefter påstanden om uteskolemetodikken som en "vill blomst" i det reformpedagogiske landskap. Ikke minst fordi alle lærerne jeg observerte, uavhengig av praktisk-metodisk tyngdepunkt, oppfattet seg som uteskolelærere. Selv ved Lutvann skole, som har jobbet aktivt med uteskole siden 1995, finnes ikke én felles *praktisk-didaktisk overbygning* for hva uteskolepraksis er og bør være.

- Fra utsiden kan det synes som om lærerne på Lutvann støtter seg til en bredere oppfatning om at uteskolemetodikken representerer en progressiv form for undervisning (jf. kap.1). Lesning av Lutvann sin presentasjonsfolder og hjemmeside på internett (12.09.2000), samt lærernes beskrivelser av egen uteskolepraksis (Jordet, 2000 upublisert), peker i en slik retning. Mitt feltarbeid avdekker en praksis hvor en slik tilhørighet ikke er så fremtredende. Aktiviteten, dynamikken mellom lærer, elever og omgivelse, kan ved første øyekast *se ut som progressiv pedagogikk, men er det sjelden.* Ønsket om undervisnings-situasjoner basert på elevinnflytelse, elevoppdagelse og eleverfaring synes i de fleste tilfellene ikke å få den sentrale plassen som progressiv pedagogikk snakker så varmt om (jf. kap.2). Videre synes det som om lærerne har vansker med å knytte elevens opplevelse og utfoldelse til faglig erkjennelse. Denne streben etter bevisstgjøring var i stor grad fraværende de dagene jeg var tilstede. Jeg presiserer at jeg ikke var til stede i periodene mellom uteskoledagene. Jeg snakker om hva jeg observerte i de konkrete uteskole-sekvensene.

- Mitt feltstudie begrenset seg altså til aktiviteten utenfor klasserommet – selve uteskole-dagen. Hvordan lærerne bearbeider inntrykk og erfaringer i etterkant av uteskoledagen, har jeg liten dekning for å uttale meg om. Her ligger det grunnlag for interessant

forskning. Jeg har pekt på at lærerne i liten grad registrerte og fulgte opp situasjonene som oppstod spontane, de "gyldne øyeblikk". Det var mer gjennomgående at forberedte halvårsplaner, ukeplaner og dagplaner la premissene for innhold og tilnærming – i forkant og under selve utedagen. Hvorvidt skolearbeidet for øvrig preges av planer eller "gyldne øyeblikk", forblir altså ubesvart i denne omgang.

- Situasjonsanalyse av Lutvannlærernes handlingsmønster medførte en inndeling i fire tyngdepunkt. Fire tyngdepunkt som illustrerer noe av variasjonen i tilnærmingsmåtene jeg observerte i uteskolen ved Lutvann. Figur 8.1 illustrerer disse fire tyngdepunkt for situasjonsbestemt handlingskompetanse. Situasjonsbestemt fordi jeg har basert ideal-typene på situasjonsanalyser spesielt og læreranalyser generelt. I kapittel tre gjorde jeg greie for sammenhengen mellom en bredere forståelse av lærersosialisering, og handlings-kompetanse som en konsekvens av dette. Mine funn taler for en slik sammenheng. Men i mangel av progressive lærerforbilder, slår andre forbilder (skolerommet, speideren, idrett, fritid, barnehage etc.) igjennom. Figur 8.1 illustrerer ytterpunktene jeg har presentert og diskutert:



Figur 8.1 Uteskolelærerens bevegelige handlingskompetanse. I mangel av pedagogisk forankring, progressive forbilder eller erfaring med naturen som læringsarena, søker læreren forbilder fra andre arenaer.

"Flytt-ut-læreren" har sine forbilder fra det tradisjonelle skolerommet. Dynamikken i situasjonene preges av faglige ambisjoner, men manglende "samspill" med naturen og dens iboende potensiale. Vi kan kalle denne lærertilnærmingen for tradisjonsbæreren.

Valg av organisering, innhold og arbeidsmetode synes kjent fra en lærersentrert formidlingspedagogikk (jf. tabell 2.1).

"Fri-flyt-læreren" synes å mangle gode pedagogiske forbilder for virksomhet i natur. Derimot er han / hun god på leke og aktivisere elevene. Jeg har pekt på forbilder som aktivitetslederen og "barnehagetanten". Læreren synes fornøyd med innholdsambisjoner som holder elevene "busy, happy and good".

"Speider-læreren" er læreren som har erfaring med pedagogisk virksomhet i natur-omgivelser, enten det er fra speider-, orientering- eller langrennsarenaen. Denne bakgrunnen blir førende for den pedagogiske praksis, en praksis som har fellesnevnere med den progressive tilnærming. "Speider-læreren" inntar gjerne mester- eller instruktør-rollen som han eller hun er kjent med fra tidligere. Eleven skal selv gjøre og erfare, men blir i for liten grad sentrum i egen læringsprosess. Dette er en tilnærming med stor grad av forutsigbarhet. Undervisningen er overveiende produktorientert og preget av faste mønster og en klar plan for gjennomføring. Elevens innflytelse på prosessen er begrenset og kontrollert.

"Ideal-læreren" henter sine forbilder i Dewey sin aktivitetspedagogikk, Buber sin møtepedagogikk og den konfluente pedagogikken (Grenstad, 1990). Dette er lærertypen som mestrer den progressive pedagogikk, hvor eleven og elevens oppdagelse kommer i sentrum. Denne lærertilnærmingen er sjelden å se i praksis. Han eller hun henter fortsatt sine forbilder i teorien.

- "Ideal-læreren" har havnet på toppen av en tresidet pyramide (fig. 8.1). Figuren illustrerer slik sett "ideal-læreren" som teori og et ideal, mer enn en realitet og oppnåelig praksis-modell. De øvrige tre idaltypene er reelle nok og representerer eller speiler forbilder fra andre reelle arenaer. Bell (1997) har studert kroppsøvingslæreres handlingskompetanse og mener bruken av andre forbilder som kilde for handlingsalternativer, peker tilbake på manglende undervisningserfaring. Han hevder at en prøvende tilnærming kjennetegner nybegynnere (ibid). Mine funn taler for en slik sammenheng i uteskolen, uten at jeg kan uttale meg om den enkelte lærer og det enkelte nivå. At det kan synes vanskelig å utnytte det potensialet som uteskole gir for en ny skole, underbygger derimot mine funn. En har gode intensjoner, men en har ikke gode nok *forbilder* for hvordan å være lærer i slike

situasjoner. Her er fortsatt en vei å gå. Det naturlige spørsmål blir da: Hva må til for at elever i større grad skal oppleve en undervisningstilnærming som setter dem og naturens iboende potensiale i sentrum? Jeg har pekt på en rekke utenforliggende faktorer, rammebetingelser, som vanskeliggjør en progressiv undervisningstilnærming (jf. kap. 7.4.1). Et forhold jeg i liten grad har kommentert, er spørsmålet om hvordan en skal heve og bevisstgjøre kompetansen til den enkelte lærer og kollegiet som helhet. Jeg vil avslutte med *tre utfordringer* som peker på noen slike alternativer.

1. Berliner (1994) sier at hovedansvaret for å bli en dyktigere lærer hviler på læreren selv. "Becoming an expert is a personal and experiental journey" konkluderer Bell (1997; s. 38) sin studie om ekspertutvikling blant kroppsøvingslærere. *Utfordringen går derfor til den enkelte lærer*. Hubert og Stuart Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus i Nielsen og Kvale, 1999) har utviklet en terminologi knyttet til utvikling av ekspertkompetanse som kan være til hjelp. Mine funn avdekker behovet for eksemplariske forbilder. Men forbilder er ikke tilstrekkelig. Det tar tid og det tar bevisst øving å nærme seg "ideal-lærerens" ekspertstadie. Dreyfus-brødrenes modell for ferdighetstilegnelse forutsetter at oppøving av kompetanse skjer gjennom en personlig utviklingsprosess. De opererer med seks utviklingsstadier; fra *nybegynner* via *viderekommen begynner*, *kompetent* og *dyktig* til *ekspert* og *innovatør*. Flere amerikanske lærerforskere har benyttet denne terminologien eller beslektede i sitt arbeid med å kartlegge og forklare kroppsøvingslærerens profesjonelle utviklingsprosess. Dersom det er slik at uteskolelæreren ivrer og jobber mot et ekspertnivå, en "ideal-lærer", kan resultatene fra disse arbeidene kanskje være av interesse. Tabellen 8.1 på neste side oppsummerer noen interessante funn.

Denne steg-forståelsen synes å ha bred tilslutning i forskningsmiljøet på lærerkompetanse og profesjonsutvikling. Min intensjon har ikke vært å bekrefte en slik forståelse. Men jeg mener mine funn kan være med å underbygge ideen om at utviklingsprosessen mot den "ideelle" uteskolelærer kan tenkes som en prosess i etapper. Her ligger det mye interessant forskningsarbeid og venter. Snur en på vinklingen, kan kanskje teorien til Dreyfus & Dreyfus være med å forklare hvorfor jeg ikke har avdekket flere ideelle situasjoner. Uteskole er et ungt fenomen og lærerprofesjonen knyttet til uteskole er slik sett et gryende praksis og forskningsfelt. Og med en didaktikk og en lærertype som fortsatt jobber med å finne "seg selv som progressiv pedagogikk", er det kanskje ikke så rart at uteskolelæreren

er underveis mot et ekspertnivå. Jeg avslutter dette avsnittet med Alf Odden sine betraktninger omkring uteskolelæreren (Odden, 2000):

"Det å vise at du trives ute og setter pris på naturen du underviser om, virker motiverende på elevene. Dette kommer til uttrykk i alt fra måten du snakker om hestehoven til hvordan du takler ei regnskur. Interesse skaper interesse. Slik sett er kanskje din viktigste forberedelse som lærer å passe på at du stadig får påfyll av gode opplevelser i naturen, og at du arbeider med ditt eget forhold til naturen."(ibid; s. 71)

Bli glad i å ferdes ute. Bli kjent med undervisningsarenaen. Bli kjent med natur- og kultur historien. Det er bedre å: "...kunne en del om tre vanlige arter enn navnet på 300", og

FORSKERE	PROSJEKT	FUNN
Bell (1997)	Kjennetegn ved en nybegynner	- I kraft av manglende undervisningserfaring blir *andre livserfaringer* kilde til argumentasjon/overbevisning. - Prioriterer heller prøve – feile tilnærming enn fordyping i skriftlig materiale. - Opptatt av å observere andre lærere og huske tilbake til egne elevdager. Utdanning betyr lite for deres valg i ulike situasjoner.
Tan (1997) Bloom (1986)	Kjennetegn ved en ekspert	- Lidenskapelig forhold til fag. - Ekte ønske om utvikling. - Ydmyk og lyttende innstilling til innvendinger og alternative forslag til undervisningstilnærming. - Registrerer detaljer. Skiller det viktige fra det uviktige. - Igangsetter et stort spekter av differensierte handlingsmønster på bakgrunn av begrenset informasjon. - Lagerer hendelsesforløp som bilder. Dermed er de lettere tilgjengelig. Når feil inntreffer har eksperten et presist bilde av hvordan det kan la seg rette. - Flere år med kjennskap til miljøet og uendelig mange utførelser gjør automatikk og intuitive handlinger mulig.
Schemp m.fl. (1998)	Forskjellen mellom nybegynner og ekspert	- Nybegynneren formidler heller enn tilrettelegger. Forklarer framfor å gi hjelp til selvhjelp. - Eksperten anser krevende situasjoner som utfordrende – nybegynneren anser disse som problematiske. - Eksperten anser seg som personlig ansvarlig, mens nybegynneren benytter seg av eksterne årsaksforklaringer. - Eksperten har et omfattende register av handlingsalternativer.
Bell (1997) Manross & Templeton (1997)	Hvordan tilegne seg ekspert-kompetanse?	- Mange år med jobbing og erfaring er ikke tilstrekkelig. - Men arbeidserfaring er viktigere enn verbal informering. Erfaring gir kontekstuell kunnskap og mulighet til å treffe valg og beslutninger. Men disse må i neste omgang følges opp, diskuteres og drøftes. - "To no longer strive for professional development is to freeze one's competence and never reach one's professional potential." (s.38) - Planlegging må gjennomføres grundig – ofte – og gjerne i samarbeid med andre. Reflektere gjennom hele prosessen fra planlegging til gjennomføring. - Lær å oppdage det uhåndgripelige men allikevel sentrale – en forutsetning for å kunne være i forkant og forutse hendelsesforløp. - Ha fokus på elevenes tilegnelse av kunnskap og ferdigheter – etter hvert klarer en å følge flere. - Bruk rutiner som har vist seg effektive over tid. Elevene er dermed kjent med forløp og en kan bruke mer tid på viktigere ting. - Oppsøk kildene aktivt: andre lærere, litteratur, kurser, eksperimenter... - Analyser nylig gjennomførte opplegg – let etter måter å utbedre.

Tabell 8.1 Tilegnelse og utvikling av lærerens handlingskompetanse som en utvikling i steg; fra nybegynner til ekspert. En oppsummering av noen forskningsresultater basert på en slik forståelse av kompetanseutvikling.

vite at "ei god huldrehistorie fortsatt slår an blant dagens ungdomsskoleelever" (Odden, 2000; s. 71). Ta tiden til hjelp og gå et steg av gangen tenker jeg.

2. *Men utfordringen må også gå til lærerhøyskolene.* At nyutdannede lærer ikke har hørt om, og i liten grad erfart naturen som læringsarena i løpet av studietiden (Feltsamtale 22.11.2000), er ikke bra for rekruttering og utvikling av uteskolemetodikken. Det er avgjørende for uteskolens eksistens og utvikling at lærerhøgskolene forankrer den progressive pedagogikk i *konkrete forbilder.* Bell (1997) med flere (jf. kap 3) hevder lærerutdanning i liten grad er avgjørende for de nyutdannede lærerne og deres handlingsmønster i undervisningssituasjoner. Mine funn synes å passe i en slik forståelse og er slik sett klar melding om at dagens studietilbud trenger en grundig gjennomgang. I dag jobbes det med å reformere all høyere utdanning. Stortingsmelding 27 (KUF, 2001) har fått tittelen: "Gjør din plikt – krev din rett". En kvalitetsreform for høyere utdanning. I meldingen erkjennes at dagens student blir dårlig fulgt opp. Studietilbudet har vært for dårlig, og nå trengs en grundig gjennomgang. Reformen peker på at et "begrenset spekter av undervisningsmetoder" (KUF, 2001; s.30) taes i bruk. I forlengelsen skrives det at studiesteder "må anvende ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet" (ibid; s.30). Hva som vil skje i praksis vil fremtiden vise. Men allerede snakkes det om at lærerhøyskolene skal innføre et nytt fag som skal sikre og bevisstgjøre profesjonskompetansen til kommende lærere.

Forhåpentligvis medfører denne reformen et ekte oppgjør med studentens rolle i læringsprosessen, bruken av arbeids- og undervisningsmetoder og behov for alternative læringsarenaer.

Hva med å se til land og universiteter som har jobbet mer systematisk med utviklingen av lærerutdanning? McMaster University i Canada er et slikt eksempel (Hudspith & Jenkins, 2001). Her synes det som om progressive idealer og undervisningsprinsipper virkeliggjøres i lærerstudentenes egen læringsprosess. Det er utarbeidet metoder og lagt til rette for "forskerbasert" studering, hvor studentene selv presses til å ta ansvar for egen læring. Lærere og professorer gir *tema og vide rammer*, mens studentene *forplikter* seg til selv å søke kunnskap. "Self-Directed Learning" og "Teaching the Art of Inquiry" er fyndord i denne sammenhengen (ibid). Slik blir studenten mester i egen læringsprosess.

3. *Den siste utfordringen går til skolene og kollegiene.* Tom Tiller (1995) peker på forhold som dypest sett må ligge til grunn for at læring skal skje. Han diskuterer bl.a. verdien av elevinvolvering, lokal tilrettelegging og *et innovativt og reflekterende lærerkollegium* som forutsetninger for den gode skole. Hvordan kan skolene gjennom pedagogisk utviklingsarbeid heve og bevisstgjøre sin *praktisk-didaktisk* kompetanse? En ting er å søke forbildene. En annen ting er å kritisk vurdere hvordan rammer og materielle betingelser hemmer den pedagogiske virksomhet. Men en tredje ting er kanskje viktigere: å kartlegge den pedagogiske kapasiteten som eksisterer i personalet. Bell (1997) hevder i så måte at ledelsen må kjenne nivået til de ulike lærerne og sette dem sammen slik at de kan lære av hverandre (novice – mentor forhold).

Mine observasjoner og funn taler for at Lutvann skole besitter mye kompetanse hva gjelder uteskolemetodikk. Utfordringen er å bevisstgjøre og kartlegge denne, og i neste omgang gjøre den tilgjengelig for vurdering, utveksling og utvikling. Samhandling er et nøkkelprinsipp og sentrale stikkord er *positiv kollegial samhandling*, fokus på og *fremheving av hverandres sterke sider*, og oppmuntring til et klima som søker utfordringer. Modellen til Rosenlund (Mathisen, 1995) er interessant – uteskolelærere driver uteskole for hverandre. På denne måten utveksler en ikke bare ideer, en inspirerer og gir hverandre konstruktiv tilbakemelding på innhold og gjennomføring. Manross & Templeton sin avslutningsappell knyttet til tilegnelse av ekspertkompetanse (jf. tabell 8.1) er: "Teachers must openly *communicate with, interact with, and observe other teachers*"(Manross & Templeton, 1997, s.35). Et slikt kollegialt klima jobbes det mot ved Lutvann skole. Med støtte fra forskningsprosjektet og derigjennom faglig støtte, settes det av tid og ressurser til å samle og utveksle erfaringer. Slik sett et eksempel på en lærende organisasjon (Stensaas & Sletta, 1996; Senge, 1991) som kjennes ved at den hele tiden streber etter å bli dyktigere på det den er til for – i dette tilfellet *elevene*.

REFERANSER

Abelsen, K. og Solberg, F.H.: «Friluftsliv i den videregående skolen», Mellomfagsoppgave, Kroppsøvingsstudiet, NIH, 1996.

Abelsen, K.: «Den økologiske modell – kroppsøving som samspill mellom ulike oppgavesystemer», 14-dagers eksamen, Hovedfag idrettspedagogikk, NIH, 2000.

Ames, C. og Archer, J.: «Achievment goals in the classroom. Student learning strategies and motivational process», J of Educational Psychology, 3, 260-267, 1988.

Ascheoug og Gyldendals store norske leksikon, Kunnskapsforlaget, Oslo, 1978.

Bell, M. : «The Development of Expertise», JOPERD, Vol. 68, No. 2, 1997

Berg, G. og Wallin, E.: «Skolan i ett organisationsperspektiv. Organisasjonsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation», Del 2. Lund, Student-litteratur, 1983

Berliner, D. C.: «Expertise, The Wonder of Exemplary Performances", i J.N. Mangieri & C.C. Block «Creating Powerful thinking in teachers and students», s. 161-186, Harcourt Brace College Publishers, 1994.

Bischoff, A.: «Friluftsliv - ungdom og personlig utvikling», 1996.

Bischoff , A. (red.) «Uteskole - NaturligVis», Rapport fra seminar og inspirasjonskurs om barn, læring, natur og friluftsliv, Høgskolen i Telemark, 2000.

Bjørkvold, J-R.: «Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser», Freidig Forlag, 1989.

Bjørkvold, J-R.: «Skilpaddens sang», Freidig Forlag, 1998.

Bloom, B.: «Automaticity», Educational Leadership, s. 70-77, 1986.

Bogdan, R. & Taylor, S.J.: «Introduction to qualitative research methods: the search for meanings», 2.utgave, A Wiley – interscience publication, New York, 1984.

Carlson, T. B. og Hastie, P. A. «The student social system within sport education», J of Teaching in Physical Education, 16, 176-195, 1997.

Csikszentmihalyi, M. & Larson, R.: «Being Adolsescent – Conflict and Growth in the Teenage Years», Basic Books, 1984.

Cooper, G.: «Outdoors with young people», Russell House Publishing, 1998.

Dahlgren & Sczcepanski: «Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet», Skapande Vetande, nr 31, 1997.

Dale, E. L. (red.): «Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster», Ad Notam Gyldendal, 1996.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: «Læreplanværket for den 10-årige grunnskolen» (L-97), 1996.

Doyle, W.: «Academic work», Review of Educational Research, 53(2), s. 159-199, 1983.

Dreyfus, H. og S.: «Mesterlære og eksperters læring» i Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.), "Mesterlære», Ad Notam Gyldendal, 1999.

Duesund, L.: «Kropp, kunnskap og selvoppfatning», Oslo, Universitetsforlaget, 1997.

Duffy, G.: «How teachers think of themselves» i J.N. Mangieri & C.C. Block «Creating Powerful thinking in teachers and students», s. 3-25, Harcourt Brace College Publishers, 1994.

Eggen, N. A.: «Godfoten, Samhandling – veien til suksess», Oslo, Aschehoug, 1999.

Ehn, B. & Løfgren, O.: «Kulturanalys», Gleerups, 1982.

Eik, L. T. (Red.): «Storyline», Tano Achehoug, 1999.

Ericsson, G.: «Why do some teachers in Sweden use outdoor education?», MA in Education, The University of Greenwich, School of Education, 1999.

Evenshaug, O. & Hallen, D.: «Barne- og ungdomspsykologi», Ad Notam Gyldendal, 1991.

Faarlund, N.: «Friluftsliv; Hva - Hvordan – Hvorfor», NIH-kompendium nr 32, 1973.

Flemmen, A.: «Skilæring», Norges Skiforbund, Universitetsforlaget, 1993.

Foucault, M.: «Øvervakning och straff», Arkiv førlag, 1987.

Freire, P.: «De undertryktes pedagogikk», Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999.

Gardner, H.: «Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise», Praxis Forlag, 1993.

Godal, J.: «Kunnskap utenfor bøkene», Kunnskap og kultur, nr 1, 1991.

Graber, K.: «The Influence of Teacher Education Programs on the Belief of Student Teachers: General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Teacher Education Course Work», J of Teaching in Physical Education, Vol. 14, No.2, 157-178, 1995.

Grenstad, N. M.: «Å lære er å oppdage», Didakta, 1990.

Grønmo, S. «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunns-forskningen» i H. Hoter & R. Kalleberg (red), Kvalitative metoder i samfunnsforskningen, Oslo: Universitetsforlaget AS, s. 94-122, 1982.

Halvorsen, K. V.: «Barn møter framtida», Landbruksforlaget, 1993.

Handal, G. & Lauvås, P.: «På egne vilkår», J.W. Cappelens forlag a.s., 1983.

Hammerslay M. & Atkinson P.: «Feltmetodikk», Gyldendal Norsk Forlag, 1987.

Hargreaves, A.: «Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder», Oslo, Ad Notam Gyldendal, 1996.

Hastie, P. A. & Pickvwell, A.: «Take your partners: A description of a student social system in secondary school danse class.» J of Teaching in Physical Education, 15, s. 171-187, 1996.

Hastie. P.A. & Siedentop, D.: «An Ecological Perspective on Physical Education», European Physical Education Review, 5 (1), s. 9-27, 1999.

Hellison, D. R & Templin, T. J.: «A reflective approach to teaching physical education», Human Kinetics Books, Champaign, Illinois, 1991.

Henderson, K. «Dimensions of Choice. A Qualitative Approach to Recreation, Parks and Leisure Research», State College, PA: Venture Publishing, s. 49-69, 1991.

Hiim, H. og Hippe, E.: «Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling», Universitetsforlaget, 1994.

Holme, I. M. og Solvang, B. K.: «Metodevalg og metodebruk», Tano, 1991.

Hudspith, B. & Jenkins, H.: «Teaching the Art of Inquiry», Society for Teaching and Learning in Higher Education, 2001.

Illeris, K.: «Erfaringspædagogik og "experiential learning"» i Nordisk Pedagogik, Vol 19, Nr 1, 1999.

Illeris, K.: «Læring», Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Imsen, G.: «Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelse av kjønn i pedagogikkfaget», I A. Taksdal og K. Widerberg (red.), «Forståelse av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning», s. 89-120, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.

Imsen, G.: «Elevens verden», Tano A.S., 1991.

Imsen, G.: «Lærerens verden», Tano Aschehoug, 1997.

Jordet, A. N.: «Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis», Cappelen Akademiske Forlag, 1998.

Jordet, A. N.: «Det tredje klasserom. Noen eksempler på uteskole fra Elverum», Høgskolen i Hedemark, 1999.

Jørgensen, M.: «Enhetsskolen er død – leve fellesskapsskolen!», Kronikk i Aftenposten, 26.10.2000.

Jørgensen, P.: «At stikke hovedet ind i naturen», Hovedfagsoppgave HIT, 1999.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 27: «Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning», 2001.

Kozulin, A.: «The Cognitive Revolution in Learning» i J.N. Mangieri & C.C. Block «Creating Powerful thinking in teachers and students», s. 269-287, Harcourt Brace College Publishers, 1994.

Kvale, S.: «Det kvalitative forskningsintervju», Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1997.

Lindsay, A. & Ewert, A. «Learning at the edge: Can experiental education contribute to educational reform?», The J of Experiental Learning, nr 1, 1999.

Limstrand, T.: «Uteaktivitet i grunnskolen», Hovedfagsoppgave NIH, 2001.

Lunde, G. A.: «Uteskole - fra ide til praksis», Hovedfagsoppgave ved NIH, 2000.

Lutvann skole: «Presentasjonsfolder for uteskolen», Upublisert men distribuert til interesserte.

Lutvann skole: Internett: http://www.lutvann.gs.oslo.no/ute/ute1.htm, 12.09.2000.

Manross, D. & Templeton, C. L.: «Expertise in Teaching Physical Education», JOPERD, Vol. 68, No. 3, s. 29-35, 1997.

Madsen, B. L.: «Børn, dyr og natur», Forlaget Børn & Unge, 1988.

Mathisen, S.: «Uteskole – en vei til bedre skolehverdag?», Norsk Skoleblad nr. 17, 1995.

Mytting, I.: «Friluftsliv – et alternativ til klasseromsundervisning», Abstrakt til innlegg til konferanse: "Barn og unge i bevegelse", NIH, høsten 1995.

Næss, A.: «Fri natur og friluftsliv», i "Vi har en framtid vis...", Miljøverndepartementet, 1987.

Næss, A.: «Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft», Oslo: Univerisitetsforlaget, 1998

Næss, F. D.: «Life Events and Curriculum Change: The Life History of a Norwegian Physical Education Teacher», European Physical Education Review, Vol. 2, No. 1, s. 41-53, 1996

Næss, F. D.: «Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis» Norges idrettshøyskole: doktorgradsavhandling, 1998

Odden, A.: «Friluftsliv, natur- og kulturveiledning – en pedagogisk utfordring», i A. Biscoff (red.): "Uteskole – NaturliVis", s. 67-72, Høyskolen i Telemark, 2000.

Ommundsen, Y.: «Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals», draft 14. oktober, 1999.

Pedersen, K.: «Det har bare vært naturlig», Avhandling, dr.scient graden, Institutt for samfunnsfag, Norges Idrettshøgskole, 1999.

Pintrich,P & Schunk,D: «Motivation in education: Theory, research and applications», Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1996.

Repp, G.: «Natur og friluftsliv i grunnskolen», Rapport nr. 9308, Møreforskning Volda 1993.

Repp, G.: «Barnehage og skule i naturen – evaluering av friluftsliv som pedagogisk verkemiddel grunnskole og barnehage», i «Friluftsliv: Effekter og goder», DN-notat 1994-7.

Repstad, P. «Mellom nærhet og distanse», Universitetsforlagets Metodebibiliotek, 1994.

Romar, J. E.: «Case Studies of Finnish Physical Education Teachers», Åbo Akademis Førlag, 1995.

Senge, P.M.: «Den Femte Disiplin», Egmont hjemmets bokforlag, 1991.

Sandell, K. & Sørlin, S.: «Naturen som fostrare. Friluftsliv och ideologi i svensk 1900-tal», Historisk Tidsskrift, 1994:1.

Schempp, P. G. m.fl.: «The Micropolitics of Teacher Induction», American Educational Research Journal, Vo. 30, No. 3, s. 447-472, 1993.

Schempp, P. G. m.fl.: «Subject Expertise and Teachers` Knowledge», J of Teaching in Physical Education, 17, s. 342-356, 1998.

Sjödin, U.: «Friluftsliv – ett alternativ i skolan», Friluftsliv en livsstil, nr. 2, 1999.

Sjølund, A.: «Gruppepsykologi», Oslo: Gyldendal, 1985.

Skard, H.: «Pedagogisk metode for læring av bevegelse», Det utdannings-vitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo: Unipub, 2000.

Skard, H.: «Glede, inspirasjon og glød», Norges idrettshøgskole, 2002.

Sparkes, A. C.: «The Paradigme Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference», in A.C. Sparkes (ed) «Research in Physical Education and Sports: Exploring Alternative Visions», London: Falmer press, s. 24-36, 1992.

Stelter, R.: «Med kroppen i centrum», Dansk psykologisk Forlag, 1999.

Stensaas, S og Sletta, O: «Gruppeprosesser. Læring gjennom samarbeid i grupper», Universitetsforlaget, 1996.

Stinger, L. A.: «Both promise and peril: Information Technology and Experiental Education», The J of Experiental Education, V. 22, No.2, 1999.

Svensson, J.: «Psykomotorisk træning som en del af den psykiatriske behandling», i Stelter, R. «Med kroppen i centrum», s. 239-255, Dansk psykologisk Forlag, 1999.

Tan, S. K. S.: «The Elements of Expertise», JOPERD, Vol. 68, No 2, 30-33, 1997.

Tiller, T.: «Kenguruskolen», Gyldendal Norsk Forlag A/S, 1990.

Tiller, T.: «Det didaktiske møte», Praxis Forlag, 1995.

Tiller, P. O.: «Naturen og den gode barndom» i "Barn i natur", Konferanserapport, Telemarksforskning, Notodden, 10 – 29, 1993.

Tordsson, B.: «Perspektiv på friluftslivets pedagogikk», Norges idrettshøyskole: Hovedfagsoppgave, 1993.

Tordsson, B.: «Innovasjonsarbeid i kroppsøvingsfaget». Norges idrettshøyskole: Eksamensoppgave, 1997.

Tordsson, B.: «Friluftslivspedagogikk - hva er det ? Om pedagogikk, kunnskap og læring.» HIT: Notat til kompendium om friluftspedagogikk, 1998.

Tousignant M. & Siedentop, D.: «A Qualitative Analysis of Task Structures in Required Physical Education Classes», J of Teaching Pysical Education, 3, s. 47-57, 1983.

Vaage, S. (red.) «Utdanning til demokrati», abstrakt forlag, 2000.

Weber, M.: «Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd», Gyldendal, 1995.

Muntlige kilder:

Jordet, A. N.: Samtale 08.06.2000.

Jørgensen, P.: Samtale på telefon 10.08.2000.

Karlsen, T. B.: Samtale 08.09.2000.

Romar, J. E: Norges idrettshøyskole: Hovedfagsseminar, 19.01.2000.

Stelter, R.: Oslo: Uteskoleseminar, 26.10.2001.