“At stikke hovedet ind i naturen”

Et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform

Peter Bjerg Jørgensen
Hovedfagsoppgave v/Høgskolen i Telemark,
Avdeling for Allmenne Fag
i samarbeid med Norges Idrettshøgskole
Bø i Telemark 1999

Forord

Jeg har gennem denne opgave stået over for store udfordringer både fagligt og personligt. Jeg har læse- og skrive-problemer og det kan derfor synes paradoksalt at gå i gang med et så omfattende teoretisk arbejde som hovedfag kan være. Men jeg valgte at se bort fra dette og fokuserede i stedet på mine stærke sider. Dette arbejdet er derfor i høj grad baseret på mine evner til at observere og huske, samt mine styrke til ikke at se sig blind på begrænsninger.

På baggrund af dette har jeg valgt at se på de muligheder der kan ligge i en udeskole. Jeg har observeret på Tokke Skole, som er et eksempel på en "vellykket" udeskole. Gennem 4 år har lærerne på Tokke Skole arbejdet seriøst og vedholdende for at komme frem til gode arbejdsformer, værdifuldt indhold og fin struktur. Mine konklusioner skal ses i dette perspektiv.

Flere personer har på forskellig vis været indvolveret i denne opgaves form og indhold.

Jeg vil først og fremmest takke Jan Ove Tangen, som med et skarp overblik har vejledet mig på en forbilledlig måde i hele tilblivelsesprocessen af denne opgaver. Jeg retter også en tak til Bjørn Tordsson, som i startfasen fik mig til at tænke og skrive, dette har været værdifuld inspiration. Ikke minst skylder jeg Annette Bischof et stort klem, du har altid været der med indsikt, forståelse og kommentarer. Mange tak for at du hjalp mig til at bevidstgøre mine tanker.

Også tak til elever og lærere på Tokke Skole som så åbenhjertig lod mig deltage på Udeskolen, og som på hver jeres måde har hjulpet mig i produktionen af data til denne opgave.

Tak til Søren Andkjær som har læst korrektur, og alle andre som det sidste år har været omkring Lindelia med støtte på den ene eller anden måde. I er uvurderlige.

Sammendrag

Udeskole er en pædagogisk arbejdsform, som ser ud til at få mere og mere indpas i norsk grundskole. En af disse udeskoler findes på Tokke Skole. Her er arbejdsformen gennem fire år blevet udviklet og tilpassede lokale forhold og nu er den ved at slå rod.

Denne undersøgelse handler om virkningerne af at flytte "klasseværelset" ud i naturen en dag i ugen hele skoleåret. Sigtemålet har været at pege på de muligheder udeskole som undervisningsmåde repræsenterer. Jeg stiller spørgsmålet: *Hvilke kvaliteter ved friluftsliv som pædagogisk arbejdsform kan realiseres gennem "udeskole"?*

Jeg har anvendt kvalitative tilnærmingsmåder for at løse denne problemstilling. Til dette empiriske studie har jeg produceret data gennem deltagende observation og ved interview af fire lærere fra Tokke Skoles Udeskole.

Dataproduktionen har givet meget information om kvaliteter ved Udeskolen. Gennem en bevidst og reflekteret arbejdsform blev der skabt undervisningssituationer, med stort indlæringspotentiale, som lærerne forstod at benytte. Disse situationer tog udgangspunkt i en opgaveorienteret undervisning, eleverne blev aktiveret og gruppevis arbejdede de med at løse konkrete og for dem relevante problemer. Eleverne så ofte selv et formål med de stillede arbejdsopgaver, selve arbejdsmåden og løsningerne var i stor grad et resultat af deres egne valg.

Tyngden af de evner som eleverne udvikler gennem Udeskolen og syndes at fordeles sig omkring følgende kvaliteter: sanselighed, kropsudfoldelse, "praktiske" kundskaber og sociale færdigheder. Disse områder glider ind i hinanden, der er en flydende overgang mellem dem. Således kunne eleverne i en og samme undervisningssituation udvikle sig på flere områder. Udeskolen fremstår som en alsidig undervisningsform, hvor eleverne bliver stimulerede på flere plan og nivuer.

Udeskole kræver en bevidst pædagogisk og didaktisk refleksion, og man må gøre sig klart at der må være en sammenhæng mellem de forskellige didaktiske elementer som mål, indhold, rammefaktor, læreproces m.m. Disse elementer må bygge op under og støtte hinanden for at mulighederne og potensialet ved Udeskolen bliver udnyttet fuldt ud.

Kvaliteterne tilknyttet friluftsliv som pædagogisk arbejdsform kræver derfor reflekterede og bevidste valg af både mål, indhold, rammer og pædagogisk metode.

På Udeskolen har jeg blevet bekræftet, at der findes andre former for intelligens, kundskab og erkendelse, end det der knyttes til faktakundskaber og evne til at tænke i på forhånd givne og bundne kategorier. Ved friluftsliv som pædagogisk arbejdsform realiseret gennem Udeskole har jeg vist, at disse former kan stimuleres og udvikles.

Indholdsfortegnelse

FORORD I
SAMMENDRAG II
INDHOLDSFORTEGNELSE III

KAPITEL 1. INDLEDNING 1

KAPITEL 2. PROBLEMOMRÅDET 4

FRILUFTSLIV SOM PÆDAGOGISK ARBEJDSFORM 4
FSPA i årene mod det nye årtusinde 5
Oplevelse gennem en helhedsorienteret pædagogik 6
Når oplevelse bliver til erfaring og grundlag for refleksion, erkendelse og indlæring 7
Gruppedynamik 8
Handlekompetence 9
Tværfaglig undervisning 10
Bevægelse og aktivitet i FSPA 11
Immanent pædagogik i FSPA 11
Opsummering 13
L 97- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNDSKOLEN OG FSPA 13
Læreplanverket i 1939, 1974 og 1993 13
FSPA og læreplanverket for den 10-årige grundskolen - L97 14
UDESKOLE 16
FOKUS, PROBLEMSTILLING OG ARBEJDSSPØRGSMÅL 17
DET EMPIRISKE OBJEKTET 18
MIN BAGGRUND OG PLACERING I FORHOLD TIL PROBLEMOMRÅDET OG PROBLEMSTILINGERNE 19
FREMDRIFT 21

KAPITEL 3. METODE 22

VIDENSKABSTEORETISKE OG METODISKE OVERVEJELSER 22
METODISKE OVERVEJELSER OG VALG 24
Hermeneutik og dobbel hermeneutik 24
Deltagende observation 26
Om forholdet mellem deltagende observation og arbejdsspørsmål 26
Interview med børn? 27
Interview med lærerne 28
ANALYSE-REDSKAB - EN MODEL 29
De udforskende og sansende kvaliteter 30
De fysiske og motoriske kvaliteter 31
De manuelle og produktive kvaliteter 32
De sociale og sproglige kvaliteter 33
Analysemodel 34
GENNEMFØRELSE AF DATA PRODUKTIONEN 35
Observationsdelen 35
Interview delen 36
Behandling af data produktion 37
Validitet og reliabilitet 38

KAPITEL 4. PRÆSENTATION AF DATA, ANALYSE OG TOLKNING 40

"UDESKOLEN" PÅ TOKKE SKOLE 40
Målene 41
Indholdet - program og tema på Udeskolen 42
Rammefaktorer 43
Læreprocessen på Udeskolen 47
Læreprocessernes principper og indlæringskvaliteter 49

A - SANSENDE OG UDFORSKENDE KVALITETER 55
B - FYSISKE OG MOTORISKE KVALITETER 60
C - MANUELLE OG PRODUKTIVE KVALITETER 65
D - SOCIALE OG SPROGLIGE KVALITETER 68
De sociale kvaliteter *68*
Sproglige kvaliteter *78*
EN UDESKOLE - MANGE MULIGHEDER; EN OPSUMMERING 82

KAPITEL 5. DISKUSSION - REFLEKTION 85

PÅ GRUND AF, ELLER PÅ TRODS AF? 85
AT VÆRE OPMÆRKSOM OG NYSGERRIG I NATUREN 85
AT SPRINGE IND I NATUREN, OVER BÆKKEN OG OP I TRÆERNE 89
AT VÆRE I NATUREN, ARBEJDE MED DEN OG SKABE NOGET 92
AT VÆRE SAMMEN OG LÆRE SAMMEN I NATUREN 96
AT SAMTALE I NATUREN OG OM DEN 99
EN OPSAMLING 102
KRITISK DISTANCE 103
UDESKOLE I "VINDEN" I DAG - OG I FREMTIDEN? 106

LITTERATURLISTE 107

BILAG 112

Interviewguide *112*

Kapitel 1. Indledning

Lige siden Ibsen i 1864 skrev "Friluftsliv for mine Tanker" har betegnelsen *friluftsliv* været et begreb, som er blevet brugt og måske misbrugt, forskelligt. Friluftsliv indikerer, at vi har at gøre med liv i fri luft. De fleste vil vel kunne enes om dette. Videre har en del forskere også kunnet enes om, at "norsk friluftsliv" er en uformel kulturtradition - et uorganiseret, frit og spontant naturmøde (Faarlund 1987, Breivik 1979, Tordsson 1996, Bischoff 1996).

Desuden har man i en årrække også været klar over de pædagogiske effekter og muligheder, der ligger i en bevidst brug af naturen og friluftsliv (Repp 1977, Tordsson 1993). Specielt de seneste årtier har dette været et fremtrædende træk. Ser man på fænomenet fra denne vinkel og betragter friluftsliv som en pædagogisk arbejdsform, må man være sig bevidst, at man går mod fænomenets egentlige natur, da friluftsliv er *friluftsliv* og ikke noget andet (Tordsson 1996). Alligevel oplever vi ikke mindst den dag i dag en meget stærkt tro på, at en bevidst brug af friluftsliv har kvaliteter, goder og en værdi i sig selv. Man taler om friluftslivets effekter eller pædagogiske potentiale.

Vi er i dag både tilskuere til og aktører i friluftslivets pædagogisering. Vi ser, hvordan en udvikling går fra det spontane til det organiserede, fra den ubevidste brug af naturen til den bevidste brug af naturen som et middel til at opnå bestemte mål. Forskellige projekter, tiltag, behandlingsoplæg, kurser m.m. hvor brugen af friluftsliv har en vigtig rolle dukker op.

Samtidig med at friluftslivet i større og større grad bliver taget ind i pædagogiske sammenhænge ser det ud som om at den mere uformelle spontane dyrkelse af friluftslivet svækkes. Mange udtrykker en bekymring for at børn og unge ikke længere er så aktive når det gælder friluftsliv, at de ikke længere har de grundlæggende færdigheder som de behøver for at være ude på tur (Bischoff 1998, Dahle 1998, Martinsen 1998, Skogen 1998). Flere udtrykker bekymring for den videre overføring af friluftslivstraditionen til de næste generationer. En del af grundene til dette ses i samfundsudviklingen hvor det fremhæves at det moderne menneske fjerner sig fra naturen blandt andet som et resultat af en stigende industrialisering og urbanisering. Dette skal da også ses i sammenhæng med at børns hverdag institutionaliseres og at forældrene synes at miste en del af deres funktion i socialiseringen til friluftsliv. I større og større grad lægges en del af ansvaret for børns opdragelse og udvikling over på børnehaver og skoler. I den forbindelse ses blandt andet at friluftsliv i høj grad kommer ind i skoleplanerne.

I skole- og undervisningssammenhæng får friluftsliv mere og mere plads på alle niveauer. Det bliver brugt i børnehaver, og man kan studere det på højskoleplan helt op til hovedfag. Mest tydeligt ser vi det måske i grundskolen. Her bliver friluftsliv for første gang fra departementets side fremhævet specielt i Normalplanen fra 1939. I de senere skoleplaner for både 1974, 1987 og 1993 får det, en stadig stærkere placering, for nu i Lærerplanverket for den 10-årige grundskole (L97) at fremstå mere centralt end nogensinde.

Det bliver nu op til de enkelte skoler og lærere selv at fortolke og levendegøre de mange formuleringer om natur, miljølære, friluftsliv osv. Dette bliver ganske givet løst på en del forskellige måder. Nogle grundskoler har tilsyneladende med succes benyttet sig af at etablere udeskole, d.v.s. at flytte undervisningen ud af klasseværelset til den frie natur. Flere steder

blomstrer udedage og udeskoler op i forhåbninger om specielt to ting. Dels stræber man efter at indfri retningslinierne i L97 (Løndal 95), og dels er der tilsyneladende en stor tro på, at friluftsliv som pædagogisk arbejdsform indeholder effekter, elementer og kvaliteter som er værdifulde i grundskolen. Her tænker man både på muligheden for at arbejde konkret og tværfagligt og på muligheden for at arbejde med den enkelte elevs kompetence, det være sig evne til at samarbejde, sociale udvikling, motoriske udvikling m.m. (Dybdahl 1989, Fjørtoft 1998, Skjesol og Bagøien 1992, Repp 1977, 1993 Tordsson 1997).

Det kan se ud som om, vi indretter os på det, der er "oplæst og vedtaget", på myten om at "friluftsliv er godt og betyder meget". I såvel stortingsmeldinger som undervisningsplaner fra skoler, projektbeskrivelser, planer for sundheds- og socialsektoren osv. findes der som sagt eksempler på at friluftslivets plads i samfundet og undervisningssektoren bliver legitimeret og motiveret med at friluftsliv har en række kvaliteter at give samfundet og den enkelte. Dette sker uden at der findes større forskningsbidrag, der på nogen måde dokumenterer at friluftsliv virkelig ejer disse nytteeffekter (Bischoff 1996, Tordsson 1995).

Det er således min opfattelse at der blandt folk inkl. mig selv, som arbejder med friluftsliv eksisterer meget god tro og positive tanker omkring friluftsliv som pædagogisk arbejdsform. Ikke mindst findes tiltro til de værdier og kvaliteter man sagt og usagt tillægger denne arbejdsform. Det ser imidlertid ud som om vi har altfor lidt af systematiseret empirisk forskning og prøvende dokumentation med resultater fra friluftsliv som pædagogisk arbejdsform i grundskolen, som kan bekræfte vores gode tro. Der findes kun få bidrag, som direkte berører mit problemområde (Jordet 1998).

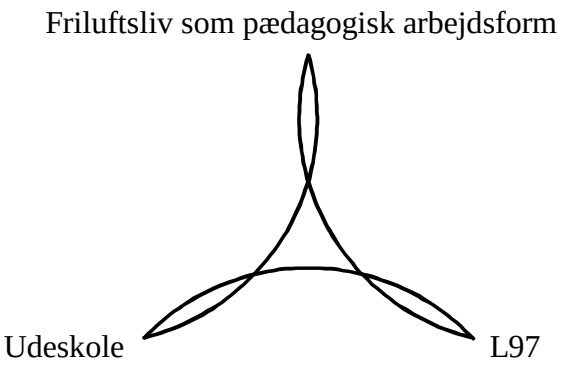
Disse bidrag peger netop på at vi ved alt for lidt om friluftsliv som pædagogisk arbejdsform i skoleverket, om de muligheder, kvaliteter og den immanente pædagogik som knytter sig til friluftslivs pædagogiske potentiale. Derfor bevæger jeg mig nu ind i et delvis uudforsket fagområde.

At friluftsliv faktisk bliver brugt som undervisningsmetode i grundskolen er et faktum. Man skal dog heller ikke lede længe før man finder mange eksempler, der spænder vidt fra isoleret «lufteindslag» i skoleugen så som ekskursioner, feltarbejde, lejrskole, projektarbejde, kulturbesøg og udedage, som til de mere gennemarbejdede og veletablerede udeskoler.

Hvilke overvejelser, ideer og tanker ligger bag begrebet Udeskole, findes der kvaliteter som lærerne ønsker at opnå med friluftsliv som pædagogisk arbejdsform? Hvis der findes sådanne kvaliteter, vil det da være mulig at kortlægge disse? Hvad får den enkelte elev ud af disse tiltag og undervisningsformer? Disse spørgsmål har direkte relation til hvad jeg er optaget af.

Hensigten med dette arbejde er derfor for det første at tydeliggøre et problemområde, der i dag er præget af, hvad vi tror og synes, og komme nærmere en forståelse af, hvilke muligheder og kvaliteter friluftsliv som pædagogisk arbejdsform kan have. For det andet vil jeg i dette arbejde foretage en empirisk undersøgelse knyttet til det skitserede problemområde.

Ovenstående synes at koncentrere sig omkring tre hovedområder som griber ind i hinanden; friluftslivet som pædagogisk arbejdsform, udeskole og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97). Dette er vist i følgende figur:



Mellem disse tre områder kan der trækkes tråde, og der ses en sammenhæng, som danner problemområdet for min hovedfagsopgave.

Kapitel 2. Problemområdet

I det følgende vil jeg bevæge mig ind på de tre områder, som sammen danner problemområdet. Dette for at give læseren en afklaring af, hvad jeg ligger i hvert enkelt område. Tanken er endvidere at jeg på baggrund af denne gennemgang vil være istand til dels at:

- rette blikket mod fokus i opgaven
- reflektere over hvilke kvaliteter, der kunne tillægges friluftsliv som pædagogisk arbejdsform
- give perspektiver på hvilke metodiske overvejelser som er nødvendige for empirisk at afdække om disse kvaliteter kan realiseres padagogisk

Friluftsliv som pædagogisk arbejdsform

I resten af denne opgave tillader jeg mig at bruge "FSPA" som en forkortelse af "Friluftsliv Som Pædagogisk Arbejdsform".

Det kan synes som om at den største forandring eller tilføjelse til friluftslivet og brugen af det, opleves i tiden efter 1970. Med "Friluftslivet pædagogisering" tales der om den proces friluftslivet gennemløber i en udvikling, fra det spontane til det organiserede, fra fokusering på egenværdier til at bruge friluftslivsvirksomhed som et middel til at opnå bestemte mål, fra at være "ureflekteret" til at bruge friluftsliv bevidst og reflekteret (Tordsson 1996, Bischoff 1996). Fra den pædagogiske idehistorie findes flere eksempler på at friluftslivsvirksomhed har været koblet sammen med opdragelsesmæssige og karaktergivende værdier, men det har ikke været i samme omfang og dimensioner, som vi ser efter 1970 (Bischoff 1996). Det er hermed først i nyere tid at FSPA får vind i sejlene.

For at kunne beskrive samt tilegne sig en forståelse af FSPA, vil man dog først og fremmest kunne hente hjælp i det, der tilsyneladende er emnets rødder, udspring og dets banebrydere. Der er overvejende enighed blandt forskere om, at grundlaget for FSPA stammer fra den "oplevelses-, induktive-, og erfarenhedingspædagogiske tradition". Her kan det være fejlagtigt blot at tale om en tradition, da der gennem tiden er sket påvirkninger fra flere retninger og med forskellige pædagogiske bidrag, men samlet vil dette her benævnes som en tradition.

I Repp (1977), Tordsson (1993) og Bischoff (1996) præsenteres et gennemarbejdet billede af denne tradition, hvor følgende områder er i fokus: opdragelse i hjemmet i det præindustrielle samfund, tanker fra f.eks. Montaigne, Bacon, Locke Comenius og Pestalozzi om at omforme bogskolen i tiden efter middelalderen, Rousseaus ideer om naturen som den bedste læremester og endelig reformpædagogikken i mellemkrigstiden, hvor Dewey står som en fortaler.

Samlet præsenterer traditionen altså flere forskellige pædagogiske bidrag og retninger, som ikke er at finde direkte i de arbejdsformer, der i dag bruges indenfor friluftsliv. De vil ikke være en model for, hvordan FSPA ser ud i årene mod årtusindskiftet. "Pædagogiske metoder

har ændret sig op gennem tiden i takt med den kulturelle udvikling, metoderne afspejler forskellige tiders dannelsesteoretiske perspektiver (menneskesyn, værdisyn, kundskabssyn, natursyn etc.). De er kulturelt bestemt og deres anvendelighed er afhængig af den kulturelle kontekst" (Bischoff 1996).

Dette betyder dog ikke, at tidligere pædagogiske bidrag og tanker ikke har relevans for dagens brug af FSPA. Tværtimod ser det ud som om at tidligere ideer stadig anvendes, men ofte i nye sammenhænge. Jeg vil således gerne understrege, at der i den nuværende anvendelse af FSPA findes elementer inspireret af og adopteret fra den omtalte tradition.

I denne sammenhæng hører det ikke hjemme atter at give et referat af hele denne "oplevelses-, induktive-, og erfareningspædagogiske tradition". Dog vil jeg hæfte mig ved enkle og løsrevne aspekter, som både synes at stå centralt i traditionen, og optræder i dagens brug af FSPA. Følgende aspekter er udvalgt, da disse er relevante for denne opgaves problemstillinger, og derfor vil blive omtalt senere:

- Tillid og tro på følelser og sansning som grundlag for læring, på at disse kommer før fornuften.
- Der findes anden vigtig "kundskab" end teoriskolens bogkundskab.
- Dele af denne kundskab kan tilegnes gennem egne oplevelser og erfaringer gjort i naturen.
- Andre dele af denne kundskab kan erhverves gennem egne oplevelser og erfaringer gjort sammen med og blandt andre mennesker.
- Man lærer bedst gennem egen aktivitet - virksomhed - handlinger.
- Gode indlæringssituationer er holistiske, og de engagerer hele mennesket.

Men nu over til en beskrivelse af, hvordan brugen af FSPA i dag kan se ud i Norden.

FSPA i årene mod det nye årtusinde

Med baggrund i ovenstående betragtninger kan man antage, at der i den pædagogiske idehistorie ligger noget af grundlaget for FSPA. Jeg skriver noget af grundlaget, da det er min egen opfattelse, at i takt med at friluftslivets pædagogisering, er nutidige pædagogiske aspekter blevet brugt i FSPA. Den anvendte pædagogik i forbindelse med friluftslivet, indenfor de sidste 20-30 år, er stadig blevet suppleret med nye tanker og elementer. Uden at der findes nogen gennemarbejdet dokumentation for dette, som jeg har kendskab til, er det min opfattelse at aspekter som "skjult læring", "tværfaglig undervisning" og ikke mindst tanker om en "helhedsorienteret pædagogik" har relevans og bliver brugt i FSPA.

Flere forskere har dog indenfor de sidste årtier arbejdet med at kortlægge, eller give deres bidrag til, hvordan fænomenet FSPA ser ud i Norge i dag. Men dette arbejde er præget af en mangfoldighed af indslag. Der findes altså ikke nogen decideret eller anerkendt god dokumentation af den anvendte pædagogik i forbindelse med friluftslivet. Derimod kan det se ud som om FSPA har levet sit eget liv. Forstået på den måde at den enkelte, der har anvendt arbejdsformen, har plukket lidt hist og pist og fundet sin egen stil (Bischoff 1996). Her skal jeg prøve, ved hjælp af disse forskeres bidrag og ved egne erfaringer, at opsummere og finde nogle generelle træk ved FSPA.

I FSPA lægges der vægt på helhed før enkelt del, oplevelse før faktaindlæring, sanselighed og refleksion fremfor reception af fakta i abstrakte strukturer. Som jeg forstår og opfatter det er

arbejdsformens centrale punkter: elevens egen aktivitet, opmærksomhed og oplevelse gennem en helhedsorienteret pædagogik, bevidstgørelse, erfaring, refleksion, gruppedynamik, handlekompetence, tværfaglig undervisning og immanent pædagogik.

Oplevelse gennem en helhedsorienteret pædagogik

"Oplevelsen" synes at være det grundlæggende fundament i FSPA (Bischoff 1996 Repp 1993, Tellnes 1992, Tordsson 1993, 1996a, 1996b,). Nu har ordet "oplevelse" ikke noget på forhånd givet begrebsindhold. Jeg vælger at bruge oplevelser om de spontane, ureflekterede og usystematiserede strømme af følelser, sanseindtryk og tanker, der når os livet igennem. Bruger man ordet "fænomenologi" kan man komme nærmere indholdet i oplevelser. Her menes bl.a. at vi forstår de konkrete situationer vi befinder os i og handler i, sådan som omgivelserne umiddelbart fremstår for os.

Således sigter man i FSPA på at tilrettelægge og opsøge situationer eller skabe rammer, som kan give eller lede til den enkelte elevs oplevelser. Det kan være oplevelser på flere plan, så som fysiske, psykiske, emotionelle, intellektuelle, etiske og æstetiske. Det handler om, at vi skal møde naturen i sin helhed og i åbenhjertighed med alle sider af livet, d.v.s. krop, sanser, følelsesliv og tanker. Dette kan være alene eller sammen med andre mennesker. I skolesammenhæng vil man næsten altid være sammen med andre mennesker. Relationer til både klassekammerater og lærer vil være til stede. Derfor optræder der også oplevelser på det sociale og mellemmenneskelige plan.

Man har erfaret at FSPA kan føre til enkeltfærdigheder, enkeltpræstationer og mestring. Men med muligheder for at få oplevelser på de andre nævnte områder og anvende disse i en indlæringssammenhæng, har friluftslivspædagoger også troen på at arbejdsformen kan lede til meget mer, f.eks. personlig og social udvikling, forståelse for natur og den kultur vi sammen er en del af. De mener f.eks. at FSPA kan og bør bidrage til en alsidig, helhedsorienteret og integreret udvikling, hvor der bruges og videreudvikles et bredt spekter af evner og erkendelsesveje (Tordsson 1996a).

For at give en bedre forståelse at disse tanker kan man anvende begrebet "Den konfluente pædagogik". Både Bischoff (1996) og Tordsson (1996a) anvender begrebet konfluent pædagogik i en beskrivelse af friluftsliv i relation til dets pædagogiske muligheder. Med dette perspektiv vil man udtrykke at alle aspekter og processer i læringssituationen skal flyde og pege i samme retning: vores sanselighed, de sociale relationer, rammerne for undervisningen m.m. Den konfluente pædagogik benytter alle indfaldsvinkler med udgangspunkt i det mangfoldige menneske. I en undervisningssituation ligger oplevelserne rundt om og i bunden af alt vi modtager og gør. Her stimuleres ikke bare vore intellektuelle hoveder, men også oplevelser som virker på vores krop, følelse og vilje har indflydelse på læring. Det er hermed hele den totale læringssituation som bliver gjort til genstand for pædagogikkens mål (Grenstad 1990).

Det ser ud som om at der i FSPA bliver anvendt aspekter baseret på "oplevelsespædagogikken". Det Grundtvig - Koldske skolesyn bygger netop på denne pædagogiske tankegang. Her sættes oplevelsespædagogikken op som en tilføjelse og et supplement til den traditionelle naturvidenskabelige pædagogik benævnt som beherskelsespædagogikken (Schouborg 1982). Det centrale er at pædagogikken skal være livsudvidende og medføre dannelse, den må involvere ikke blot forstanden, men også følelsen.

Den må “gå til hjertet”. Den sigter mod at udvide den snævre forståelsesmæssige ramme, som findes i videnskabelig tænkning. Modstykket bliver her at gribe helheden, og oplyse de områder af livet, der ikke kan måles, vejes og analyseres, men som skal opleves, dvs.: glæde, sorg, fællesskab, ensomhed, kærlighed o.l. (ibid).

For forståelse for FSPA er det tydeligvis vigtigt at tage den “samlede helhed” for undervisningssituationen i betragtning. Oplevelser på de mange plan samt alle aspekter og processer i læreprocessen er væsentlig. "Undervisningen og kunnskabstilegnelse foregår aldri i et etisk tomrom", skriver Himm og Hippe (1993: 73). De mener det er centralt ved alle undervisnings- og indlæringssituationer at se på helheden. Dette redegør de for, ved at beskrive følgende seks didaktiske aspekter, og deres indbyrdes relationer og sammenhæng: mål, indhold, rammefaktorer, læreprocesser, læreforudsætninger og vurdering. Styrken i deres betragtninger ligger i at de på en systematisk måde giver overblik og indblik i den komplekse helhed, der findes i enhver undervisningssituation og dermed også ved FSPA.

I dette afsnit har det været min hensigt at indikere, at FSPA kan betragtes som en helhedsorienteret pædagogik. Et alsidigt oplevelsesgrundlag, helhed og sammenhæng kan være nøglebegreber til indramning af de hensigter og processer der findes i FSPA. Disse nøglebegreber er vigtige, men ikke nok, for af beskrive arbejdsformen. Andre aspekter influerer på og i helheden med FSPA, og disse skal jeg belyse i de følgende afsnit.

Når oplevelse bliver til erfaring og grundlag for refleksion, erkendelse og indlæring

Den indlæringsproces der går gennem oplevelsen og videre til erfaring og gennem refleksionen til læring kendetegner FSPA (Tordsson 1996a, 1996b, Bischoff 1996).

Der findes her en stærk tro på den enkeltes oplevelser, erfaring og forståelse som en vej til kundskab og læring. Erfaring skal her forstås som den bevidstgjorte og dermed en gennemarbejdet oplevelse. Den egentlige kundskab vindes her gennem “en personlig ervervet og internalisert evne til at handle og forstå helhedlig og integrert i samspill med sin omverden”, udtrykker Tordsson (1996b:3). FSPA repræsenterer altså troen på indlæring gennem oplevelser. I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvad der ligger i denne proces, når oplevelse bliver til erfaring og grundlag for indlæring.

I FSPA er der et potentiale for oplevelser på mange plan. Bliver vi i vores egne subjektive oplevelse går processen imidlertid i stå. I tilværelsen modtager vi kontinuerlig en strøm af indtryk, men de fleste forbliver på det indre ureflekterede plan. Omvendt dette vil vi, når vi taler om FSPA, flytte disse oplevelser til det reflekterede og bevidste plan. Vejen er gennem gentagelse og nye oplevelser at få nye perspektiver på helheden, kombineret med eftertanke og bevidstgørelse, for derigennem at nærme sig erfaringer. Gennem en bevidstgørelse vil vi altså gøre subjektive oplevelser til erfaring.

Denne bevidstgørelsesproces kan også finde sted ved at udtrykke vores oplevelser gennem samtale, skrift eller billeder. At “sætte ord på” oplevelserne, tænke over dem, tale med andre bliver det centrale. På samme måde som vi gennem sanserne, følelserne og tankerne får mangfoldige indtryk af omgivelserne, må vi gennem bevidstgørelse lære at bruge mangfoldige udtryksmuligheder. I FSPA tænker man sig ikke bare at bruge samtale for at udtrykke vore

mange oplevelser. Også kunstneriske udtryksformer som billedkunst, lyrik og sang kan hjælpe os til at udtrykke det hvor ord hos nogle sætter sine begrænsninger.

Den proces, som går fra oplevelse gennem bevidstgørelse til erfaring, må ikke nødvendigvis stoppe her. Udviklingsrækken kan forsætte til erkendelse. Ved at fortælle eller tydeliggøre ens egne erfaringer samt lytte til og forstå andres erfaringer kan perspektivet på samme fænomen kompletteres og korrigeres. Vi kan opnå en rigere forståelse. En systematisering og relatering af flere erfaringer indordnet til et større hele, evt. relateret til relevant teori, kan danne og være grundlaget for erkendelse (Tordsson 1996a, 1996b).

Tidligere hos Madsen (1988), findes en lignende beskrivelse af udviklingen i børns erkendelse. Men her understreger Madsen et vigtig aspekt som går før og bagom oplevelsen. Han tager også udgangspunkt i sansning og aktivitet, men understreger at opmærksomheden og nysgerrigheden er en nødvendighed. Opmærksomheden kommer ind som et forbindende led mellem sansning og aktivitet. Den er en del af barnets vilje til at lære og få noget ud af omverdenen. Har barnet virkelig været aktivt, virkelig brugt sine sanser, og der har været stor opmærksomhed, så har barnet fået det han kalder en oplevelse (Madsen 1988). Gennem mangfoldige mulige bearbejdelser, går hans teori om erkendelse videre til erfaring, viden, forståelse og bevidsthed. Vi ser her at Trodssons tanker ligner meget en del af Madsens teorigrundlag.

I hele den beskrevne proces, om oplevelse som bliver til erfaring og grundlag for refleksion, erkendelse og indlæring, bliver den sociale kontekst her vigtig. Fællesskabet, det at bearbejde og bevidstgøre perspektiver for andre, er centrale elementer. Det samme gælder om vores erfaringer, disse leder os ikke nødvendigvis videre til læring.

Gruppedynamik

Et centralt aspekt i det pædagogiske arbejde med friluftsliv er at lade den lille gruppen være ramme om indlæring. Den lille gruppe består af 2-6 personer. Temaet om indlæring i grupper indenfor friluftslivet har været anbefalet og behandlet af andre se f.eks. (Faarlund 1973, Repp 1993, Tordsson 1993, Tellnes 1992, Mytting 1990).

Man har tilstræbt at arbejde udfra en lille selvstyrende og blandet sammensat gruppe, der vejledes af en ansvarlig leder eller lærer. Det er så tanken, at den enkelte gruppe skal fungere som en enhed, der rummer alle tænkelige muligheder for at arbejde med forskellige kvaliteter i relationen mellem mennesker. I FSPA er den lille gruppe en praktisk arbejdsenhed, men det er også meget mere. Friluftslivet kan i lyset af dette bidrage til at modvirke en udvikling mod anonymitet, ensomhed og passivitet. I stedet ønskes der at udvikle samarbejde med deltagende og medansvarlige gruppemedlemmer, og således forsøge at skabe et levende og varmt fællesskab (Tordsson 1993).

I arbejdet ud fra en lille gruppe findes der forudsætninger for nære, åbne og personlige relationer mellem deltagerne. Men det vil være fejl at tro at alle gruppearbejder er friktionsfri og harmoniske. Vi er alle forskellige, med varieret baggrund, tanker og væremåder. Samarbejde kan kræve gensidig ansvar og respekt for hinanden. Beslutningsprocesser og konflikter kan opstå, hvor evner til at give og tage kritik, til at lytte og kommunikere, både er en forudsætning og mål i sig selv for at beslutte og løse eventuelle uoverensstemmelser (Bischoff 1996a , Hjertaker 1984,). Ansigtsudtryk, øjenkontakt, kropssproget eller andre

nonverbale tegn eller budskaber kan være rige på informationer (Stensaasen og Sletta 1993), og derfor også et perspektiv at medregne når vi samarbejder, handler og kommunikerer indenfor gruppen af medlemmer.

Tordsson, som grundigt har behandlet den lille gruppes psykologi (1993) konkluderer, at i friluftslivssammenhæng fungerer den lille gruppe som en god social arbejdsenhed, hvor der findes en række sociale og pædagogiske muligheder. Her har vi forudsætninger for at mødes, kommunikere og udveksle erfaringer på et mere fortroligt og personligt plan, vi finder eksempler på tryghed, omsorg, forståelse og gensidig ansvar for hinanden.

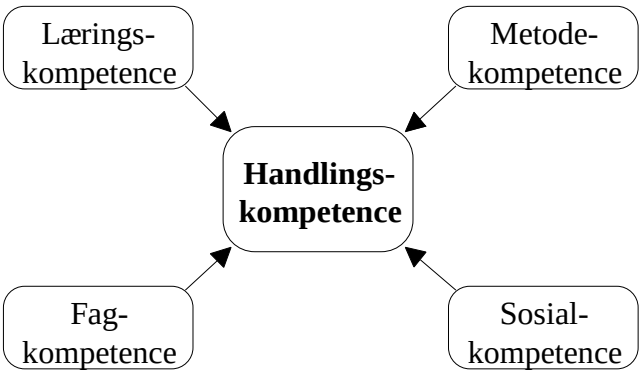
Handlekompetence

Det er min opfattelse at man i FSPA ønsker at udvikle et indlæringsmiljø, som indeholder både faglige og sociale udfordringer. Der lægges vægt på at arbejde praktisk og virksomt med bl.a. at løse problemer. Selvtillid og tro på egne evner til at løse arbejdsopgaver alene eller sammen med andre vil man stimulere. En fælles betegnelse for disse tanker kan være at man vil udvikle og opnå en vis "handlingskompetence".

Handlingskompetence er et begreb som indeholder flere aspekter, og det kan være svært at finde en kort og præsis definition herpå. Et godt bud gives i "NOU: 1991 nr.4". Heri beskrives følgende om handlingskompetence:

Det er evnen til rask omstilling som vil blive en udfordring for arbejdstagere i årene fremover. I fremtidens samfund vil den enkelte møde krav om evne til samarbejd, opfindsomhed, kritisk sans men også selvstendighed. Samtidig stilles der krav om bred orientering, om at kunne sammenhænge, derfor vil det også blive krævet en evne til fordypning og udvikling af spidskompetanse og specielle færdigheder. Evne til stadig at lære nyt og møde udfordringer kommer til at blive vigtig. Dette stiller krav til individernes handlingskompetense, som spender over alle de sociale roller et menneske går ind i. Handlingskompetencen omfatter kundskaber, færdigheder og holdninger som er nødvendige for at løse problemer eller opgaver.

Definitionen kan illustreres skematisk v.h.a. denne fig. (Efter Farstad, Marion og Strandenæs 1993):



Læringskompetence knyttes til færdigheder i at tilegne sig nye kundskaber, eller "lære at lære".

Fagkompetence knyttes til indsigt i enkeltfag eller emneområder.

Socialkompetence knytter sig til evnen til samarbejde, konfliktløsning og at håndtere mellemmenneskelige forhold.

Metodekompetence knytter sig til evnen til at analysere en situation og kundskab om fremgangsmåder og brug af faktisk og praktisk kundskab til at løse nye og uventede opgaver (Farstad, Marion og Strandenæs 1993).

I "friluftslivsvirksomhed" dækker handlekompetence ligeledes over en række aspekter, som faglig- og social kompetence, evne til at handle aktivt, at tage initiativ og ansvar, løse problemer, foretage reflekterede valg og beslutninger ud fra situationen, evne til omstilling etc. (Bischoff 1996).

Man kan således tænke sig, at handlekompetencen i FSPA både bliver et resultat af og en forudsætning for de processer, vi finder i arbejdsformen. Eller sagt med andre ord arbejdsformen indeholder resultaterne, - vejen bliver målet!

Kristensen skriver i bogen "Skolen i fremtiden" (1986) netop om handlingskompetence. Her definerer han nogle kompetencer, som er væsentlige og som stort set falder sammen med ovenstående. Desuden gør han op med den fagopsplittede skole og anviser nye kriterier for indholdsvalg og en anden metodisk tankegang, som i høj grad baserer sig på tværfagligt undervisning.

Tværfaglig undervisning

Mange vil umiddelbart betragte friluftsliv som en del af "idrætsverdenen", men denne opfattelse kan være alt for snæver, specielt hvis vi behandler FSPA. Den anvendte pædagogik med friluftsliv, som den ser ud i dag, har et langt større virkeområde end idræt med tilknytning og relevans for en stor mængde af fagområder (Jordet 1998, Repp 1993). Der er ikke gjort noget stort arbejde med at beskrive dette billede, måske har det været mere eller mindre naturligt inde for de sidste fem år, at koble FSPA i grundskolen til andre fag som f.eks. norsk, kunst og håndværk, natur- og miljøfag, kristendom m.m. Det synes særligt frugtbart, at man gennem FSPA, har kunnet belyse et tema med perspektiver fra flere fag, og på denne måde arbejde tværfagligt. Det er min erfaring at der på dette felt kun findes små begrænsninger men store muligheder.

Den findes eksempler fra skoler, hvor man har arbejdet tværfagligt gennem FSPA, men effekterne af dette er dårligt dokumenteret. Jordet er den eneste, jeg kender til, som systematisk har behandlet dette tema. Han konkluderer at FSPA, "giver så mange faglige muligheder i skolearbejdet, som man måtte ønske sig, særlig når det gjelder muligheder for at arbejde på tvers af fagene" (Jordet 1998:128). I FSPA arbejdes der ude i vores omgivelser, i vores nærmiljø, i virkeligheden og "den" burde have relevans for alle fagene i grundskolen.

Man kan skelne mellem formel og funktionel tværfaglighed (Muschinsky m.fl. 1996). Den formelle tværfaglighed handler om, at man i forskellige adskilte fag samtidig arbejder med indhold, der ud fra en eller anden betragtning kan siges at have noget med hinanden at gøre. Her handler det om at belyse et tema med ny og i forvejen besluttet viden.

Ved den funktionelle tværfaglighed forsøger man mere end at belyse et tema. Det centrale heri er, at der arbejdes ud fra problemer. Her holder det ikke kun med oplysninger, der kræves desuden forklaringer og vurderinger. Det er denne form for tværfaglig undervisning man tilstræber gennem FSPA.

Bevægelse og aktivitet i FSPA

Et andet element som synes at være fremtrædende med friluftsliv som pædagogiske arbejdsform er at læring sker "i aktivitet" - man er fysisk aktiv, læring knyttes til konkrete handlinger m.m. Generelt kan vi sige, at friluftslivets handleformer og aktiviteter indeholder et fysisk element. Uanset hvad det handler om er kroppen med: når vi går i skoven, på fjeldet eller bevæger os i kuperet terræn. Også når vi padler en kano, sejler en båd, så finder der et bevægelseaspekt, hvor vi koordinerer vores arme og ben. Således tilstræber vi at tilpasse vores bevægelser i forhold til handlingen og omgivelserne. Naturen er mangfoldig, kompleks og den indeholder store muligheder som tumleplads. Det fysiske, motoriske, bevægelse- og handlingsrettede har gode betingelser uden speciel tilrettelægning (Flemmen 1987, Fjørtoft 1997).

Specielt for de mindste årgange i både børnehaver og barneskolen, har man i en år række været optaget af benytte leg og anden alsidig aktivitet ude i naturmiljøet. Denne indfaldsvinkel til FSPA, har vist sig at udvikle mange personlighedstræk ved børnene, såsom: fysisk og motorisk mestring, kreative evner, samarbejdsfærdigheder, engagement m.m. (Jordet 1998, Fjørtoft 1987, DN-notat 1993-8).

Immanent pædagogik i FSPA

Troen på FSPA´s mange iboende egenskaber og potentiale kan måske klargøres gennem begrebet immanent pædagogik.

I moderne pædagogik og af reflekterede pædagogers synspunkter er det efterhånden en kendsgerning, at indlæring ikke bare foregår gennem "det" som man lære d.v.s. pensum, stof, fakta, færdigheder, men også gennem "hvordan" man modtager stoffet, i selve "formerne" for indlæring (Tordsson 1996 b). Arbejdsmetoden vi formidler information på, kommunikationen, rollefordelingen, indlæringsformerne, ja i hele den pædagogiske kontekst ligger grundlaget for, hvad man kan - og faktisk tilegner sig. Vigtigt er det, at det man erhverver sig gennem disse former ofte er mere grundlæggende end enkeltfærdigheder og enkeltkundskaber.

I skolesammenhæng har man gennem en årrække forsøgt at rette opmærksomheden mod "formerne" for indlæring og mod undervisningen i praksis. Det blev efterhånden tydeligt, at ud over tilegnelse af basale færdigheder, så påvirkes man af mangfoldige signaler i undervisningsmiljøet, som ubevidst skaber og danner holdepunkter i elevens indre univers. Holdninger og prioriteringer der kunne være overraskende anderledes end det der var sigtet i undervisningen, og som bestemte den enkeltes plads i gruppen, kan påvirke elevens psyke, selvtillid og selvfølelse. Phillip Jackon var antagelig den første til at lancere begrebet "skjult læreplan" (Imsen 1991), en betegnelse som rummer disse sider ved undervisningen. Han rettede kritik og søgelyset mod den traditionelle skoles indre liv. Andre udtryk, som er blevet

brugt om samme fænomen er “medindlæring”, “skjult indlæring”, “skjult indhold” eller “the medium is the message”. Den kritik, Jackon og i øvrigt andre har udtalt, går meget på egenskaber ved klasseværelset og det traditionelle kundskabssyn på skolen. F.eks. kritiseres, at eleverne ofte har for beskeden plads at udfolde sig på. Det medfører en slags overbefolkning som kræver ordensrestriktioner og disciplinærmidler. Ligeledes kritiserer kan, at læreren er magten i skolen. Det er læreren som leder arbejdet, som håndhæver regler og vurderer systemet m.m. Eleverne og deres præstationer bliver endvidere konstant overvåget og vurderet, det foregår typisk gennem karaktergivning (Imsen 1991). Elever lærer at indordne sig, de tager til efterretning, at der kun findes et rigtigt svar, nemlig det der står i lærebogen. Hvis du er god til at lære udenad og husker det, som andre har tænkt for dig, er du habil i skolen. Svarer du noget andet, der går imod lærebogen, er du mindre dygtig!

Den skjulte indlæring handler altså om en påvirkning, der er utilsigtet og kan stå i modsætning til lærerens hensigter. Det har ofte drejet sig om negativ indlæringsindvirkning på sociale og følelsesmæssige områder og derfor rettet og brugt som kritik. Man kunne jo modsat forestille sig, at denne medindlæring eller den “faktiske” formidling kunne være værdifuld og positiv. Imidlertid er det centrale i tankegangen den samme; budskaber er skjulte og ikke planlagte, men ikke desto mindre langt mere dybtvirkende end de faktuelle emner.

Angående samme problematik og begreber anvender Tordsson (1996 b) benævnelsen "immanent pædagogik". Med dette begreb, mener jeg, han favner om noget af det centrale af indholdet i FSPA. Tordsson giver følgende beskrivelse: "..immanent kan oversættes med iboende. I enhver situation så lærer vi noget, i den forstand at vi grundlægger, vedmaktholder eller evt. ændrer grundlæggende måder at forholde sig til omverden….i hver situation ligger der føringer og forforståelser, som støtter tendenser og holdninger som har relevans for verdensbillede, kundskapssyn, menneskesyn og verdipriorteringer".

Således er det også kendetegnede for FSPA, at påvirkning og indlæring sker integreret og på mange plan samtidig. Hver disciplin, ja endog hver enkelt undervisningssituation i FSPA, har sin specielle immanente pædagogik, med hertil hørende specielle indlæringspotentiale. Potentialet er omfattende og kan nyttiggøres . At gå på opdagelse i skoven og lede efter dyrespor er anderledes end at slå telt op eller lave mad over bål. Sejling er forskellig fra kanopadling. Den som arbejder alene lærer noget andet end den som samarbejder med andre elever. Men kan udtrykke det således: enhver enkelt situation af undervisningen har sit eget liv. “Livet” i denne sammenhæng består af et indlæringspotentiale, der som nævnt er stort og kan benyttes bevidst. “Livet” knytter sig videre til et stort fag- og problemområde, bestående af syn på verden og naturen, menneskesyn, kundskabssyn og værdisyn. Hertil kommer temaer fra videnskaber som sociologi og psykologi. I FSPA findes således indlæringsmuligheder der udover det rent faglige kan omfatte f.eks. sociale momenter, følelsesmæssige og psykologiske aspekter samt holdningsspørgsmål (Tordsson 1996 b).

En af de vigtigste egenskaber for en friluftslivspædagog er evnen til at skabe, opdage, fortolke og benytte disse muligheder, mener Tordsson (1996 b). Pointen må da være at de budskaber, som ligger immanente i formerne for en tænkt formidling, ikke skal forblive skjulte. I stedet skal den immanente pædagogik med dens indhold fremhæves og bevidst benyttes i FSPA.

Således vil den immanente pædagogik, som vi træffer i et klasseværelse, være anderledes end den immanente pædagogik, som kan findes i FSPA på f.eks. en udeskole.

Opsummering

Ovenstående indikerer at FSPA er en helhedsorienteret pædagogik. Vil man favne om dens kompleksitet, må man tage en række aspekter i betragtning under et.

Elevens aktivitet og opmærksomhed med oplevelser på mange plan er fundamentet for at bevæge sig videre i retning af erkendelse. Sammen med det tværfaglige islæt og gennem indholdet fra den immanente pædagogik som kendetegner FSPA, synes dette samlet at støtte tanken om en helhedorienteret undervisningsform. Indeholdt i denne kontekst er de sociale relationer med samarbejde, kommunikation, ansvarsfølelse, omsorg og andre mellemmeskelige kvaliteter en nødvendighed. Samlet ønskes der at udvikle handlekompetance. Skal vi få det optimale ud af FSPA, må alle aspekter pege i samme retning og bygge op under hinanden. Vi må gribe helheden for at forstå og lære indholdet i FSPA.

L 97- læreplanverket for den 10-årige grundskolen og FSPA

Dette afsnit vil indeholde først historisk beskrivelse af friluftsliv i grundskolens planer siden 1939. Dernæst vil jeg sætte fokus på L97.

Læreplanverket i 1939, 1974 og 1993

Gennem dette århundrede har der været en udvikling mod en mere og mere naturorienteret læreplan for grundskolen. Dette har i skolen betydet en mere positiv holdning til naturen og i brugen af FSPA. Løndal (1995) skitserer dette på følgende måde:

I Normalplanen af 1939 hed det, at man måtte bruge mindst to dage om året til friluftsliv og idræt i tilknytning til klasseture. Senere efter krigen gik “Samordninsnemda for Skoleverket” ind for at friluftsliv skulle være et supplement til kropsøvelse. Ud fra disse to tiltag kan man ikke forestille sig nogen specielt større brug af friluftsliv i skolen.

I Mønsterplanen af 1974 bliver der udtrykt større velvilje overfor friluftsliv i både undervisning og hjemmearbejde. Inden for emnerne kropsøvelse, miljø og naturværn, ekskursioner og lejerskole vægtlægges friluftsliv.

I Mønsterplanen af 1987 (M-87) bliver friluftsliv set i en langt større sammenhæng. Ud over kropsøvelser indgår der helse samt elementer med økologiske og globale perspektiver. Således bliver der givet eksempler på hvordan man kan bruge friluftsliv med dets værdier i undervisningen.

I 1993 kom en ny generel del til M-87. Friluftsliv står i denne plan væsentlig stærkere end i de foregående. Den såkaldte (LP-93) tager udgangspunkt i en række aktuelle udviklingstendenser i samfundet så som strukturændringer i arbejdslivet, datateknologi, større grad af mobilitet, befolkningsudviklingen, opløsningstendenser i familierne, nye samlivsformer, påvirkning gennem massemedierne, kriminalitet, rusmidler, normforvirring, omsorgssvigt og økologiske kriser. Ud fra disse tendenser understreges behovet for samt betydningen af nærhed til skov og mark, forholdet mellem mennesker og natur fremhæves at være væsentlig. Derfor må:

- ".. undervisning give bred kundskab om sammenhængene i naturen og om samspillet mellem mennesker og natur"
- "Friluftsliv røre både krop, sind og tanke. Fostring må legge vekt på sammenhængen mellem naturforståelse og naturoplevelse…..og glæden over naturliv"
- "Samtidig må undervisning fremme glæden over fysisk aktivitet og naturens storhed, over at leve i et smukt land over linjer i landskabet og veksling i årstider. Og den må gjøre en…glad ved friluftsliv, røre lysten til at færdes udenfor mærket veje, til at bruge krop og sanser for at opdage nye steder og til at udforske omverden" (LP-93 s. 35).

FSPA og læreplanverket for den 10-årige grundskolen - L97

I september 1996 kom L97, der blev sat i værk i efteråret 1997. Det er min opfattelse, at den positive indstilling til brug af friluftsliv i skolen som var formuleret i LP-93, bliver fuldt op i L97. Jeg vil endvidere påstå, at holdningen til arbejdet med natur, miljø og friluftsliv fremtræder endnu tydeligere. Ikke mindst fordi der i L97 gives klare og styrende indholdsanvisninger angående arbejdet med friluftsliv, hvorimod der i tidligere planer var vidtstrakt rum for tolkninger. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem formuleringen "eleverne skal", som følges op med stregpunkt. Som før bliver emnet friluftsliv i hovedsagen direkte tilknyttet faget kropsøvelser, men indirekte er det også aktuelt i natur- og miljøfag, og i øvrigt synes der ikke at være hindringer for at anvende friluftsliv i andre fag . Hertil kommer det mest interessante om hvordan L97 i sin generelle del indeholder aspekter, som åbner for en række arbejdsmuligheder, jeg finder yderst relevante i tilknytning til FSPA. Dette skal jeg vende tilbage til, men først nogle uddrag taget fra kapitlerne om kropsøvelse og natur og miljøfag :

- "Elevane skal få naturopplevingar og praktisk røynsle og utvikle kunnskap om og forståing for den plassen mennesket har i naturen" (s.266).
- "Elevane skal oppleve og lære at utforske naturen og utvikle kreativitet og glede over å vere i naturen, og oppleve seg som ein del av naturen. Dei skal bli kjende med nærmiljøet sitt og lære å ta vare på det" (s.266).
- "I opplæringa skal elevane utforske naturen og møde dei utfordringane naturen gir til alle årstider gjennom aktivitetar" (s.268).
- "I opplæringa skal elevane nytte naturen til leik" (s.268).

Hertil kommer basisfærdigheder som skal læresså som: skifærdigheder, orientering, udstyrslære, lejrplads, bål, madlavning, førstehjælp, sikkerhed og sneskredkendskab. Her følger nogle andre uddrag, denne gang fra natur og miljøfag:

- "Opplæringa i faget skal leggje til rette for eit breitt spekter av aktivitetar. Sanse, observere, sortere, gjere forsøk og gjere feltarbeid" (s.206).
- "Elevane skal vere med på å velje ut eit referanseområde i nærmiljøet som ei ramme for leik, aktivitetar og observasjonar" (s.207).
- "Elevane skal aktivt ta del i å utforske verda rundt seg for å skaffe seg konkrete røynsler. På den måten utvidar dei gradvis ordforrådet sitt og utviklar ei felles omgrepsforståing" (s.207).

Dette var nogle få eksempler udvalgt af mange fra L97, som ikke burde kræve nærmere uddybning for at forstå prioriteringen af friluftsliv i grundskolen.

Afsnittene: Det meninessøkende-, det skapende-, det arbeidende-, det allmenndanede-, det samarbeidende-, det miljøbevisste-, og det integerte menneske findes i den generelle del af L97. Disse afsnit udgør syv dannelsesmål som bliver grundigt uddybet og som skal være retningsgivende i grundskolens oplæring. Samlet skal de stimulere hele mennesket: det integrerede menneske. Blandt disse findes et meget stort spektrum af eksempler på arbejdsmåder og dannelsemål, som jeg mener er meget sammenfaldende med FSPA.

Jeg giver her nogle få eksempler:

- "opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse" (s.16).
- "Opplæringen må knyttes til egne iakttakelser og opplevelser. Den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle" (s.29).
- "Undervisning må planlegges på tvers av fag, slik at relevansen av dem for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles" (s.36).
- "Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter" (s.40).

FSPA kan efter min opfattelse også være selve "rammen" om at indfri flere at arbejdsmåderne i L97. Her kunne man trække "legen" og "tema- og prosjektarbejde" frem da begge disse arbejdsmåder har fået en central plads i læreplanen. Om dem står der bl.a:

- "Opplæringa skal gi næring til leiken og liken gi næring til opplæringa. Gjennom leik skal elevane utforske omgivnadene, arbeide med inntrykka sine og prøve ut ulike roller og praktiske løysingar" (s.73).

Det kan se ud som om at også temaorganiseret undervisning bliver den vigtigst arbejdsformen på småskoletrinnet, hvor minimum 6o % af den samlede undervisning skal tilrette lægges på denne måde, med særlig vægt på de to første år. På mellemtrinnet skal der hver år bruges minimum 30 % af undervisningen på tema- og prosjektarbejde (L97, s.83).

Min hensigt med dette afsnit var at vise FSPA´s plads i grundskolen gennem de sidste årtier. Det viser sig tydeligt her at interessen og satsningen på arbejdet med natur og friluftsliv er vokset støt for i 1997, gennem L97, at stå stærkere end nogensinde. Dette gælder såvel arbejdet med forskellige emner og temaer, som det gælder den arbejdsform vi knytter til friluftsliv gennem udeskolen.

Udeskole

Fænomenet "udeskole" er vel nok et begreb som endnu ikke har fået en bred accepteret definition påhæftet. Trods visse generelle træk er det min opfattelse, at udeskolerne har stor variation m.h.t. indhold, arbejdsmåder, udseende fra landsdel til landsdel og fra skole til skole. Jeg skal nu i det følgende afsnit forsøge at tilnærme og afgrænse fænomenet jeg bygger det på generelle træk stort set taget fra mit eget kendskab til udeskoler.

Når jeg i denne opgave taler om "udeskole", skal det forstås således, at der heri ligger en form for alternativ undervisning tilknyttet den 10 årlige grundskole.

Ser man på udeskole i kontrast til "indeskole" tænker jeg på en fællesbetegnelse på alle de undervisningsformer og arbejdsmåder som foregår uden for klasseværelsets fire vægge. Her har Ragnar Dybdahl forsøgt sig med en definition: "Med begrebet udeskole menes her kundskaber praktiske/sociale færdigheder formidlet gennem aktiviteter udenom det normale skolemiljø" (Dybdahl 1986). Han mener i denne forbindelse, at "ude" står for uden for det normale skolemiljø og ikke bare uden for klasseværelset. Således bliver udeskole et begreb som rummer alt fra timeekskursioner, feltarbejde, projektarbejde, kulturbesøg, og fra korte overnatningsture til lejrskole ophold. Jeg føler imidlertid ikke, at denne definition er tilstrækkelig præcis, da disse eksempler kan ses som enkelte isolerede "luftindslag" i en måske ellers triviel skolerutine. Endvidere rummer det, jeg opfatter som udeskole, en særlig arbejdsform.

Jeg definerer derfor udeskole som en arbejdsform. En arbejdsform i grundskolen, hvor man bruger en eller flere dage om ugen udenfor skolemiljøet, og det helst gennem hele skoleåret. Her er hensigten den, at udedagene skal være en ordinær arbejdsmetode til at undervise og lære på. Disse dage skal i videst muligt omfang integreres i skoleugen, og dermed i de øvrige fag og i skolearbejdet, det være ved f.eks. forarbejde, planlægning, efterarbejde og evaluering.

Tematiske opgaver, emner og program kan spænde bredt, men det er ønskeligt at tage udgangspunkt i naturen, nærmiljøet, mennesket, og deres samspil. "Værktøjet" - undervisningsmåden hertil skal være baseret på FSPA.

På denne måde vil man også kunne forstå og opfatte udeskolen som en videreføring af den "oplevelses, induktive og erfaringspædagogiske" tradition, som FSPA bl.a. bygger på, og som jeg har henvist til i det ovenstående.

Fokus, problemstilling og arbejdsspørgsmål

Ved gennemgang af problemområdet så vi at friluftsliv og pædagogik har mødt hinanden før.

Tordsson skelner mellem en pædagogik *i* friluftslivet og en pædagogik *med* friluftslivet (Tordsson 1996 a). En sondring på denne måde kan være nyttig for at undgå misforståelser og sammenblandinger. Pædagogik *i* friluftslivet handler om at formidle de evner og færdigheder som kan være gavnlige i udøvelse af friluftliv. Med denne fagmetodik ses mange muligheder fra forelæsninger indendørs, klassisk instruktion og til varianter inden for vejledning i friluftsliv. Men i berøringspunktet mellen pægagogik og friluftsliv findes nogen mere. Netop på dette sted kommer pædagogik *med* friluftslivet ind i billedet. Man skal forestille sig, at friluftsliv bliver brugt som et middel til at opnå noget "andet". Dette knytter sig til et idegrundlag man selv skal tro på, og vide hvad det kan og bør føre til. Der er tale om goder, effekter, muligheder, potentiale, eller for at definere det konkret - friluftslivets pædagogiske kvaliteter. Det er sigtet med min problemstilling at bidrage til denne forståelse. Opgavens indhold får således pædagogikken *med* friluftsliv som drejningspunkt.

Udfra problemområdet så vi også at udeskole, kan opfattes som en arbejdsform i grundskolen, hvor undervisningsmåden er baseret på FSPA. Derfor vil jeg i det følgende anvende udtrykket "udeskole", som dermed skal forståes udfra bl.a. det tankegods som FSPA indeholder.

I dette ligger implicit de muligheder som også "naturen" har. Man vil vanskeligt kunne løfte den pædagogiske proces ud fra konteksten vi finder den i. Naturen er på en måde "klasseværelset" og en forudsætning for de processer, vi finder på en udeskole. Naturen med dens kvaliteter vil derfor danne grundlag for al pædagogisk virksomhed vedrørende friluftliv. I denne opgave vil jeg dog i mindre grad koncentrere mig om naturen som indlæringsarena, og i stedet fokusere på kvaliteten ved en pædagogisk arbejdsform.

Jeg ønsker altså at se på de pædagogiske kvaliteter ved udeskole. Således vil jeg ikke lægge vægt på begrænsinger, men muligheder som er tilknyttet arbejdsmåden ved udeskole - i videste betydning. Trods denne fokusering er jeg klar over at jeg favner bredt, dette er netop min hensigt, det er de samlede kvaliteter ved arbejdsmåden jeg er intereseret i.

I forlængelse af dette vil det være naturligt at arbejde ud fra følgende hovedproblemstilling:

Hvilke kvaliteter ved friluftsliv som pædagogisk arbejdsform kan realiseres gennem "udeskole"?

Jeg har indtil nu brugt begrebet kvaliteter i forskellige sammenhænge. I det følgende vil jeg forklare og afgrænse begrebet. Etymologisk betyder kvalitet "egenskab", men i brug bliver ordet "kvalitet" positivt og oftest med indforståelsen "god kvalitet" (Lademand 1987). Vi forstår altså kvalitet i sammenhæng med godhed, noget der er godt.

Ålvik (1991) diskuterer kvaliteter i relation til undervisning og anden skolevirksomhed. Han tydeliggør, hvordan det kan være vanskeligt at komme frem til objektive, tids- og stedsudafhængige kvalitetskriterier. Hverken en udefra kommende forsker eller andre mennesker bør have eneret på en sådan eventuel definition. Han henviser til en ide med et "åben kvalitetsbegreb" hvor tanken er at man må prøve: "...at give kvalitetsbegrebet et indhold

ved at vudere, hvilken relevans skolen og dens indhold har for de roller vi antager at elevene kommer til at spille i fremtiden. Og i debatten og undersøgelsene som dette nødvendiggjør er der behov for alle parters medvirkning" (Ålvik 1991:47).

Ud fra disse betragtninger vil jeg ikke give nogen præcis definition af kvaliteter, men der kan være en rette snor at tage udgangspunkt i målene som vi finder den i L97.

Jeg vil ikke gå nærmere ind i problematikken om, hvad der er en kvalitet. Istedet vil jeg nærme mig kvalitetsområder ved hjælp af nogle af de tanker og ideer som blev trukket frem og belyst i netop beskrivelsen af problemområdet for denne opgave, herunder målsætningen fra L97. I den sammenhæng kan det være spændende at "lege" med nogle spørgsmål om, hvilke pædagogiske og faglige kvaliteter brugen af udeskole som arbejdsform i grundskolen kan have:

- **Har en udeskole indlæringskvaliteter?** Jeg tænker her på elementer som aktivisering, konkretisering, variation, personlig relation til kundskaben, motiverende undervisning m.m.

- **Vil eleverne på udeskolen udvikle sanselighed?** Jeg tænker her på udviklingen af evnen til at se, skelne, ane, mærke, føle, udforske og undersøge ting, nyancere m.m. i omgivelserne.

- **Vil eleverne på udeskolen udvikle kropsudfoldelse?** Jeg tænker her den fysiske og motoriske udvikling gennem en bred variation af legeaktiviteter, men også gennem alle andre frie bevægelseaktiviteter som løbe, springe, klater, kaste ol.

- **Vil eleverne på udeskolen udvikle "praktiske" kundskaber?** Jeg tænker her på udvikling af kundskab om værktøj og dets anvendelsesmuligheder, samt evner til at arbejde kreativt og skabe noget.

- **Vil eleverne på udeskolen udvikle sociale færdigheder?** Jeg tænker her på udvikling af evner til at mestre samspil med andre på en positiv måde, såsom samarbejde, hjælpsomhed, ansvarbevidsthed, empati m.m.

- **Vil eleverne på udeskolen udvikle ord, begreber og sprog?** Jeg tænker her på at lære og forstå nye ord og nye begreber, anvende dem i tale, men også evner til at samtale, argumentere, lytte samt andre kommunikative evner.

Og vil eleverne på udeskolen udvikle sig på andre områder? Jeg opdager, at her kunne man blive ved. Jeg stopper midlertidig her, og lader ovenstående begyndende refleksioner være arbejdsspørgsmål, som vil hjælpe mig på vej mod en besvarelse af min hovedeproblemstilling.

Det empiriske objektet

På Tokke skole i Dalen, Tokke kommune, har man i skoleåret 1995-1996 gennemført et pædagogisk udviklingsarbejde, hvor en af skoleugens dage gennem hele skoleåret har været brugt i naturen. Dette projekt blev anvendt på 1-3 klasse. Arbejdsformen har i høj grad været baseret på friluftsliv som pædagogisk arbejdsform og har fået navnet "Udeskole".

Projektet må siges at have været vellykket. I efteråret 1996 blev det aldeles positivt evalueret af både lærer, forældre samt af Bjørn Tordsson (1996), som var tilknyttet projektet i form af samtalepartner. Således har man på Tokke skole bibeholdt udeskolen i de følgende skoleår og samtidig udvidet den til at omfatte 1-7 klasse. Jeg vil senere vende tilbage til en præcis og deltaljeret beskrivelse af denne Udeskole. (Denne beskrivelse findes i første del af kapitel 4).

Jeg har valgt at bruge udeskolen på Tokke Skole som udgangspunkt for min undersøgelse udfra følgende tre grunde. For det første har man her et gennemarbejdte oplæg med tilhørende velovervejede målsætninger. For det andet af prøver man her en pædagogisk arbejdsform, som er i tråd med min beskrivelse og afgrænsing af FSPA. For det tredie er friluftsliv på Tokke Skole ikke et isoleret "lufteindslag", her forsøger man i stedet seriøst, at integrere FSPA i resten af skoleugen og arbejdsformen forløber gennem hele skoleåret. Dette er alle faktorer, der gør denne Udeskole til et repræsentativt objekt som grundlag for en dataproduktion.

Det empiriske objekt for dette studie bliver derfor FSPA realiseret gennem udeskole i den form, vi finder på Tokke skole.

Min baggrund og placering i forhold til problemområdet og problemstilingerne

Det var hensigten med betragtningerne i ovenstående afsnit, at beskrive og afgrænse begreberne i opgavens problemområde. Med tanker omkring pædagogik og friluftsliv, samt gennem flere år som udøver og lærer på området, vil jeg i kraft af min "tilstedeværelse" og interesse også være placeret og have en plads i dette område. Der er næppe mange studerende, der med respekt for sig selv, vælger at skrive en hovedefagsopgave uden af have en vis baggrund, opmærksomhed og engagement for valg af temaet til den aktuelle opgave.

Jeg har altid været bevidst i mine studievalg. Måske har jeg også været privilegeret, da jeg delvis har kunne kombinere fritidsinteresse og hobby med skolearbejdet. Min uddannelsesbaggrund består af studiefag tilknyttet idræt, friluftsliv, natur og miljøfag. I denne række kan jeg tilføje et hovedfag, som jeg nu går med i maven.

Under hele min skolegang har jeg haft betydelig læse-, stave- og skriveproblemer. Jeg er ordblind i en vis grad, eller jeg lider under det, der hedder dysleksi (i øvrigt et ord som alle med staveproblemer må have hjælp til at stave). Ikke mindst i grundskolen var det et slid at læse og formulere sig skriftlig. Jeg husker at det ofte føltes helt uoverkommeligt for mig at gennemlæse og huske den store mængde af ord, navne, fakta og andet boglig/abstrakt teoristof. Men netop en god del af min (og andres) skoleundervisningen var grundlagt på det at få præsenteret og huske noget allerede færdigt og på forhånd givet. Som alle andre blev jeg vurderet og vejet gennem prøver og påhæftet tal-karakterer, alt efter hvor meget jeg huskede, og hvor godt jeg kunne analysere stoffet efter givne forbilleder. I flere af de almene fag fangede læren ikke min opmærksomhed. Når jeg tænker på det i dag, er det vanskelig for mig at gennemskue, hvad jeg egentlig lærte. De gode karakterer fra dengang er der ikke mange af.

Efter et tilbud om ekstrahjælp med egen støttepædagog, blev jeg taget ud af klassen nogle skoletimer og brugte delvis min fritiden på lektiehjælp, men pensum, emnerne og indlæringsmåden her, forblev den samme. For ikke at blive et totalt "offer" for den

traditionelle skole og dens former, og for ikke at blive hægtet helt af, gik jeg 2 år ekstra i begyndelsen af grundskolen. Skal jeg nu sætte det lidt på spidsen, kunne det virke meningsløst at bruge hele 11 år på skolebænken, hvor man skulle lære at huske noget, som jeg dels havde vanskeligheder ved at tilegne mig, og navnlig svært ved at se betydningen af. Bortset fra betydningen af at hvis jeg ikke forsøgte eller mislykkedes så ville fremtidig uddannelse og livet blive ødelagt. Jeg var dog under det seneste forløb i grundskolen helt bevidst om betydningen af at opnå et resultat, der tilfredsstillede mine lærere, da jeg ellers ville blive udelukket fra videre uddannelse.

Heldigvis forlod jeg grundskolen med selvfølelsen og selvtilliden i behold. Jeg udviklede efterhånden evnen til, i detaljer, at huske hvad der mundtligt blev doceret, ligesom jeg nøje kunne genkalde visuelle scenarier. Men det var især interessen for visse andre fag og undervisningsområder, jeg overlevede på.

Jeg var dygtig med bevægelser, holdt meget af idræt og anden undervisning, hvor der indgik former for praktiske arbejde. Dette gerne i kontakt og samarbejde med andre elever. Fra disse virkeområder har jeg de bedste skoleoplevelser. Selv om disse fagområder ikke blev vurderet helt på samme måde som andre fag, er det dem jeg husker bedst. Disse indtryk og positive minder har da også præget mine studier og arbejdsperioder efter grundskolen.

Medens jeg er delvis ordblind, kan det da også synes paradoksalt, at jeg nu er i gang med en så omfattende opgave som et hovedfag er. Dette har også krævet betydelige ressourcer og energi. Ikke nødvendigvis med at opstille problemstillinger, se strukturer og gennemskue sammenhænge, men selvsagt mere med den skriftlige formulering af disse tanker og holdninger. Det har da også været lang vej for tankerne at komme ned gennem armen og ud på papiret. Hertil er kommer den tidskrævende gennemlæsning af en stor mængde referencer og litteratur som arbejdet har krævet.

Med erfaringer og minder fra min egen tid *på* skolebænken *inde* i klasseværelset, har jeg den seneste årrække været optaget af andre måder at lære og gennemføre undervisning på; Metoder som kan åbne for udviklingen af andre sider af os end de formelle- logiske- og kognitive sider. Undervisningsformer, som også udvikler oplevelsesevnen og sanselighed udover syn og hørelse, som jo ofte trænes i klasseværelset. Sider som taler til vores fantasi og kreativitet har jeg været optaget af det at kunne skabe noget og sætte sit eget fodspor, og andre aspekter ved indlæringssituationer, der kan udvikle os socialt, således at vi derigennem lærer at tage omsorg for andre og deltage aktivt i et fællesskab.

Jeg har ladet mig fascinere af den arbejdsform, man finder i friluftslivet og på nogle udeskoler, en arbejdsform som synes at gå fra den præstationsorienterede undervisning til den oplevelsesorienterende undervisning. En arbejdsform der udvikler egenskaber som næppe kan og ikke nødvendigvis skal bliver bedømt gennem prøver og karaktergivning. En form som ikke dømmer og giver "karaktertal", men en metode der virker motiverende, fremmende og udviklende på de "karakteregenskaber " vi hver især besidder.

I denne sammenhæng er det også interessant at konstatere, at L97 på mange områder i planen lægger vægt på arbejdsmåder, vi også kan finde i FSPA.

Fremdrift

For at komme frem til perspektiver og svar på problemstilling og arbejdsspørgsmål vil resten af opgaven have følgende struktur og indhold.

I kapitel 3. vil jeg først og fremmest komme ind på mine metodiske overvejelser og metode valg. Kapitel ender ud i en beskrivelse af fremgangsmåden ved dataproduktion og herunder en præsentation af min analysemodel.

I kapitel 4. præsenteres data og tolkning af disse. Dette vil fremstå som en gennemgang af observationer og interview. Kapitlet afsluttes med opsummering af de centrale resultater.

I kapitel 5. forklares resultater og de relateres til relevant teori.

Kapitel 3. Metode

Videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser

Betragter man friluftsliv som et fag og som forskningsfelt, er det ret ungt - 25 til 30 år. Hvorvidt friluftsliv er etableret som et selvstændig fag, kan diskuteres, og som forskningsfelt er det endnu ikke tilknyttet en bestemt forskningstradition (Tordsson 1995). Det som præger forskningen af friluftsliv kan karakteriseres ved følgende to træk. For det første udgår den meste forskning på området fra beslægtede forskningsområder og -traditioner så som naturfag, sociologi, historie, antropologi, etnologi, pædagogik, psykologi etc. For det andet er det stort set den naturvidenskabelige tradition, der danner grundlaget for den hidtil eksisterede forskning. Det betyder, at den kvantitative tilnærmelse hovedsagelig har været brugt for at skaffe sig kundskab om fænomenet friluftsliv (se bl.a. Bischoff 1996).

Om forskning på friluftslivet som pædagogisk arbejdsform i grundskolen nævnte jeg indledningsvis at der ikke findes nogen forskningsbidrag, som går direkte på udeskole. Det som findes indenfor mit samlede problemområde synes lidt uklart og sporadisk. Det er præget af et usammenhængende videnskabeligt og teoretisk grundlag, og uden en bestemt forskertradition. I tråd med Bischoff (1996) kan det se ud som om at meget af den forskning der findes er af kvantitativ art, som fortæller om, hvem der bruger hvilke naturområder, hvor mange af os der dyrker hvilke aktiviteter, hvornår og hvor ofte etc. Hvorimod tanker, diskusion, refleksion herunder forskning af hvorfor vi gør det, hvordan vi gør det, og måske *vigtigst* af alt, *hvilke kvaliteter har det og hvordan virker det*, er langt mere sparsomt.

Det, jeg har fundet, som behandler friluftsliv som pædagogisk arbejdsform koncentrerer sig omkring følgende:

Nils Faarlund argumenterer i "Friluftsliv - Hvad, Hvordan, Hvorfor", (Faarlund 1994) for at friluftsliv skal være "..en vej til en alternativ livsformserfaring og en seriøs pædagogisk metode". Hertil mener han at friluftslivet bør være samfundskritisk og hvile på et økologisk værdisyn. Udfra dette grundlag er han den første, der beskriver en pædagogisk metode - kaldt "vejledning". Vejledningsbegrebet bliver et symbol for en anden måde at lære på som står i kontrast til det naturvidenskabelige kundskabssyn og den traditionelle skole. Som jeg ser det, er nogle af hans tanker om vejledning som metode stadig relevant som udgangspunkt for en debat om FSPA.

Svein Kårhus "Friluftsliv som økopedagogikk\Verdigrunnlag og retningslinjer for friluftsliv som model i miljølæreundervisning i gymnasiet", (Kårhus 1978) rummer vel en del af de samme grundholdninger som vi finder hos Faarlund (1974). Således tager han udgangspunkt i miljøkrisen og dertil hørende naturforståelse, og mener at økologiske tanker bør være fundamentet for ny pædagogik i skolen. Disse holdninger diskuterer han i en bred didaktisk kontekst, hvor friluftsliv har en central rolle.

Jeg opfatter Faarlunds tanker og Kårhus`s vurderinger om friluftslivs rolle i skolen som stadig aktuelle. Det som mangler i videre arbejde, hvis man skal se deres forskning i lyset af FSPA i

grundskolen, vil være en bearbejdelse og uddybelse af stof, som så kan sættes i konkret metodisk meningsfyldt form.

Gunnar Repp antyder i "Leirskole och friluftsliv\ Verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv" at børn skal lære om naturen i naturen. Skolen i naturen, det er lejrskolen, og det er det Repps arbejde handler om. Han ser på friluftsliv som arbejdsform udfra et pædagogisk historisk perspektiv, og viser sammenhængen mellem den erfaringspædagogiske tradition og de praktisk-pædagogiske arbejdsmåder, vi kender fra lejrskole og friluftsliv. Når det gælder dette er jeg blevet inspireret og har allerede benyttet og henvist til dette arbejde af Repp.

Repp har også skrevet "Natur og friluftsliv i grunnskulen" fra 1993. Siktemålet i dette arbejde var at kortlægge, hvad "styremakterne" mener om friluftsliv og brug af naturen i grundskolen, og hvordan forskellige rammerfaktorer virker i forhold til iværksætningen af rammeplanen. På trods af at dette arbejde forholder sig til M87 findes der perspektiver i bogen, som også er relevane idag. Dette gælder ikke mindst betragtninger om de problemer, der kan ligge i at benytte naturen og friluftsliv i grundskolen.

Bjørn Tordsson, "Perspektiv på friluftslivets pedagogik" var færdig i 1993. Det er det bidrag som er mest omfattende og grundigt, når det gælder at gøre rede for friluftslivets idehistoriske grundlag og pædagogiske potentiale. Dette arbejde har givet inspiration til min tanker og ideer.

Arne Nikolaisen Jordet har udgivet bogen "Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis". I denne bog beskriver han flot og gennemarbejdet billedet af udeskolens placering og relevans i forhold til L97. Videre har han fulgt en klasse som har brugt forskellige steder i nærmiljøet som læringsarena. I bogen opsummerer han sine erfaringer. Bogen udkom i 1998, men jeg fik først kendskab til den, da jeg var i stutfasen af mit hovedfagsarbejde. Derfor har hans arbejde og erfaringer ikke påvirket processen og fremgangsmåden i min forskning. Nogle af hans konklusioner har dog vist sig at være sammenfaldende med mine. Dette har give en trykhed i mine egne antagelser og vurderinger.

Jeg er altså ikke den første som været optaget af det at koble pædagogiske aspekter til friluftslivet og det at bruge friluftsliv som et pædagogisk middel. Flere forskere har udtrykt at vi ved for lidt om dette område. Følgende citater belyser dette: "Selv om friluftslivet i lang tid har været brugt i skolen, så har vi altfor lite av systematisert empirisk forskning og prøvende dokumentasjon av resultaterne av friluftsliv som arbejdsform i skolem" (Tordsson 1996b:11), "Forholdet mellem barn og naturmiljøet har nesten ikke været gjort til gjenstand for empirisk forskning" (Bjerke 1994:7) og udeskole som "arbejdsmåten rommer så mange muligheder at den fortjener å bli udforsket og utprøvd i langt større omfang. Arbejdsmåden bør derfor bli gjenstand for mer omfattende forskning med sikte på å dokumentere effektene beder" (Jordet 1998:200).

Det betyder i mit tilfælde at der ikke er meget hjælp og inspiration at hente fra tidligere forskning når det gælder metodiske overvejelser. Jeg har derfor taget udgangspunkt i min hovedproblemstilling og mine arbejdsspørgsmål og med baggrund i disse vil jeg i det følgende præsentere mine metodiske overvejelser.

Metodiske overvejelser og valg

Jeg ser metodevalg og metodiske overvejelser som et stort hav med oceaner af muligheder. I dette hav er jeg nu bare en lille båd, som ubekymret vælger en kompaskurs, hvor der nu er god sejlvind.

Indgangsvinkelen til problemområdte er meget åben, så man kunne gribe det an med forskellige metoder både kvalitative og kvantitative. Når det imidlertid gælder min problemstilling: hvilke kvaliteter med friluftsliv som pædagogisk arbejdsform kan realiseres gennem "udeskole"?, ser jeg det naturligt at arbejde gennem en *kvalitativ* tillæring. Det gør jeg ud fra følgende tre overvejelser:

For det første er udeskole en helhedsorinteret formidlingsform og må derfor ses på som en helhed. Mange aspekter i formen er gennem den immanente pædagogik integreret i hinanden. Således sker påvirkningen og indlæringen sammenflettet på mange planer samtidig. Jeg vælger at se på helheden i undervisningsformen for at finde dens kvalitative variation.

For det andet er det ikke min hensigt at sammenligne få aspekter ved forskellige undervisningsformer, derimod ønsker jeg at finde mange aspekter ved en undervisningsform og se, hvordan de indbyrdes hænger sammen. Det er ikke ønsket at gå i bredden men i dybden, hvor jeg vil studere et fænomen, en bestemt undervisningsform, tilknyttet en bestemt skole.

For det tredje vil jeg, gennem en beskrivelse af de sociale processer som findes i forskellige undervisningssituationer, tolke og identificere hvilke kvaliteter undervisningsformen har. Denne tolkning skal fortages med vægt på en indre forståelse af udeskole.

For at få bedst mulig indsigt i fænomenet, der skal undersøges, anbefales triangulering, - en kobling af flere metoder. Begrebet triangulering er hentet fra søfarten, og henviser til at man bruger flere (tre) udgangspunkter for at afdække et objekts nøjagtige position. Metodetriangulering vil åbne for flere perspektiver i dataproduktionen. Det vil øge muligheden for et rigere og bredere datagrundlag og en mere sikker basis for tolkning (Repstad 1993). Ved at gøre brug af flere kvalitative metoder, anvender jeg derfor metodetriangulering. Jeg har således valgt at bruge *hermeneutik, deltagende observation og kvalitativ interview* som grundlag for min metodiske arbejdsmåde.

Hermeneutik og dobbel hermeneutik

Til den hermeneutiske forskningstype tilknyttes en metode bygget på forståelse og fokusering på at tolke mening. Fortolkningen er en grundig proces karakteriseret med en veksling mellem forsker og fænomen, der skal undersøges, mellem udgangspunkt og tolkning, mellem helheden og delene. Man har brugt termerne hermeneutisk cirkel (Holme-Solvang 1993) eller hermeneutisk spiral (Repstad 1993). Disse termer genspejler netop denne veksling, hvor ordet spiral måske giver det bedste billede. Den hermeneutiske spiral vidner om en proces, der løbende giver en mere og mere nuanceret fortolkning.

Forskeren er selv en del af og bevæger sig i denne spiral. Alle har en plads og er en del af verden - med forskellige erfaringer, værdier, mål, hensigter m.m. Om dette har man brugt udtryk som livsverden og forforståelse. Forskeren må nødvendigvis bringe denne

forforståelse med sig ind i sin forskning. I tråd med Gadamer er det med en bevidstgøring og nærvær af vor forforståelse at vi kan være åbne for vore erfaringer, og lade disse erfaringer gøre indtryk på os. Således vil vi være istand til at forstå og fortolke (Gadamer i Smith 1994).

Hermeneutikken åbner for en helhedsforståelse, som er afhængig af det undersøgende fænomens funktion i, og relation til, helheden. Der gives opmærksomhed til den kontekstuelle ramme omkring fænomenet. Kontekst er tid, relationer, kulturelle- og fysiske rammer, historie, subjektive erfaringer m.m. - alt som kan influere på forståelse og tolkning. Således må man også kunne forstå helheden for at kunne forstå delene, samt for at forstå delene må man kunne forstå helheden (Kogstad 1995).

I metodisk henseende vil mit studie have et klart hermeneutisk præg, hvor denne metode vil komme til hjælp på flere niveauer. I tilstedeværelse og bevidstgøring af min "livsverden" er jeg blevet *grebet* af fænomenet FSPA, og med denne opgave ønsker jeg at *begribe* dette fænomen. Således ønsker jeg at tolke og finde en mening i FSPA realiseret gennem udeskole, jeg ønsker at finde de bagomliggende meningssammenhænge i denne arbejdsform, begribe og beskrive de immanente kvaliteter, der kan ligge i dette fænomen.

Udfra bl.a. den forforståelse, jeg besidder nu, har jeg kunnet skitsere problemområde, problemstilling samt kunnet stille en række arbejdspørgsmål. Herfra møder jeg "virkeligheden" og forskningen fortsætter. Jeg ser på konteksten, hvor vi finder FSPA nemlig med udeskole, lader del og helhed belyse hinanden. Endelig håber jeg da, at kunne give en helhedsforståelse af det undersøgte fænomen.

Ved tolkning af dataproduktionen fra deltagende observation benytter jeg mig af hermeneutik. Dette vil her få den funktion, at jeg tolker på det, som jeg selv iagttager og som endnu ikke er blevet tolket (Fossåskaret, Fuglestad og Aase 1997, Holter-Kalleberg 1990, Repstad 1993).

Anthony Giddens understeger at samfundsforskning netop bygger på en dobbel hermeneutik. Forskeren må ofte fortolke og forstå noget som allerede er fortolkninger, dvs. sociale aktørers fortolkninger og forståelse af sig selv, af andre og af den fysiske verden (Gilje og Grimen 1993). Denne måde at tænke på bliver konkret ved tolkningen af dataproduktionen fra kvalitativ interview. I dette studie vil mit mål være at foretage en dobbel hermeneutik. Dette vil således sige at jeg som forsker tolker informantenes tolkninger af deres egen virkelighed (Fossåskaret, Fuglestad og Aase 1997, Holter-Kalleberg 1990).

Ligeledes kommer jeg til at benytte en hermeneutisk metode, så min fremstilling også bliver belyst gennem teoretiske perspektiver såsom historiske og pædagogiske. Herunder mener jeg metode anvendt til tolkning af tekster og litteratur.

Udfra arbejdet med hermeneutik som metode vil kravet om objektivitet i tilknytning til et positivistisk ideal være umuligt at opfylde. Dette fordi der her skal anvendes subjektive vurderinger. Derfor må konklusioner fra hermeneutisk forskning også betragtes som et forslag til konklusion. Men billedet af den hermeneutiske spiral fortæller os også, at fortolkningsprocessen er uendelig. De fortolkninger man har gjort, må ikke være en urokkelig tro på, at det man har opdaget, er det rigtige billedet for altid. Tiden, historien og konteksten vil altid være i bevægelse og forandring.

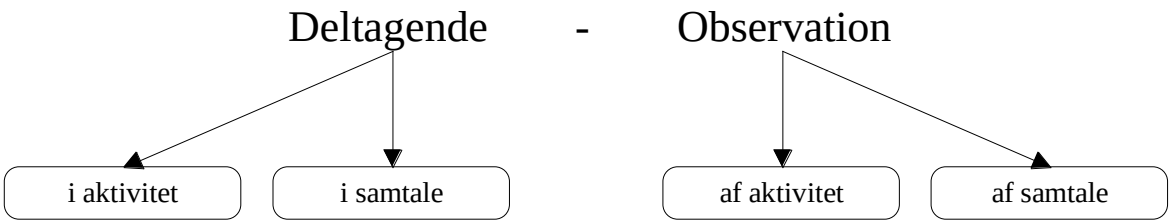
Deltagende observation

Her ønsker jeg som sagt at benytte metodetriangulering. En af teknikerne vil være observation. Dette indebærer, at man i en periode deltager direkte eller opholder sig nær fænomenet, der skal undersøges. Observationen kan være åben eller skjult, deltagende eller ikke deltagende. Den deltagende observation kan igen være aktiv eller passiv (Repstad 1993).

I den undervisnings og pædagogiske arbejdsform som ønskes undersøgt, har jeg til hensigt at indgå som en lærerassistent. Da vil jeg kunne iagttage eleverne i deres skoledag uden at de skal opføre sig specielt anderledes overfor min tilstedeværelse. Således ser jeg ingen grund til fortælle og forklare aktørerne (her børnene) om min forskerrolle, så i forhold til dem må den betragtes som skjult. Overfor læreren vil observationen være åben. De vil vide, at min primære opgave er at observere og samle oplysninger ind fra undervisningen.

At have det mest mulige nære og direkte forhold til det som undersøges, er et vigtig ideal i en kvalitativ metode (Repstad 1993). I en tiltænkt lærerassistent rolle vil jeg være deltagende observatør. Jeg ønsker mindst muligt at manipulere og påvirke lærerens undervisning og dermed dataproduktionen. Derfor er det min hensigt ikke at være styrende eller ledende i nogen undervisningssammenhæng. Det er ikke mine egne ideer, jeg ønsker at studere. En vis grad af involvering vil dog bidrage til forståelse af fænomenet. Derfor vil jeg, for ikke at skille mig helt ud af sammenhængen, være positiv og åben over for lærerens arbejdsform samt følge denne op. Dette vil også give mig et nært forhold til undervisningen, samtidig med jeg prøver at holde den akademiske distance og få en tilpas stor frihed til at iagttage, registrere og indsamle data. Således bliver det en balance mellem at være passiv og aktiv deltagende observatør.

Begrebet "deltagende observation" kan for overblikkets skyld deles op i fire dele (Wadel 1991:46):



Som fig. illustrer, vil jeg som lærerassistent være deltagende i selve undervisningens aktiviteter, og deltagende i samtaler med lærer og elev. Desuden vil jeg observere aktiviteten og undervisningen med fokus på virkningerne af arbejdsformen, ikke at forveksle med lærerrollen eller metode for undervisningen. Endvidere vil jeg overvære samtaler mellem elev og elev samt mellem lærer og elev. Hver af disse observartioner vil jeg hermeneutikeres for en videre forståelse.

Om forholdet mellem deltagende observation og arbejdsspørsmål

Det primære ved den kvalitative metode herunder feltarbejdet er at tage udgangspunkt i aktørens virkelighed (Repstad 1993). I mit studie vil det sige at tage udgangspunkt i en undervisning, hvor der bliver brugt friluftsliv som pædagogisk arbejdsform. Her spiller den immanente pædagogik som tilknyttes denne arbejdsform en stor rolle.

I starten af dataproduktionen ønsker jeg ikke at splitte virkelighed op i for mange aspekter og kategorier, men studere arbejdsformen ud fra et helhedsperpektiv. Her vil være fare for, at fordomme og forforståelse til en vis grad kan præge og påvirke processen (Holme og Solvang 1992). Det vil være vigtigt ikke at have fastlåste opfattelser eller se sig blind på enkeltfaktorer.

Det jeg endelig vil efterspore er at få svar på mine arbejdspørsmål. Disse svar venter jeg at kunne få ved at rette blikket mod forskellige handlingsforløb. I henhold til mine arbejdsspørgsmål skal disse handlingsforløb bestå dels af aktivitet og bevægelse, og dels af kommunikation og samtale. Samlet dækker jeg mange kvaliteter i arbejdsspørgsmålene, da jeg anser det som en umulig opgave, at observere på disse kvaliteter isoleret og hver for sig.

Derfor vil jeg dels observere på "helheden" i undervisningen og dels på de dele denne undervisning består af. I tråd med hermeneutikken vil jeg lade helheden være beskrivende for delene og delene beskrive helheden. Dette vil igen betyde, at jeg i takt med at min kundskab om det undersøgte fænomen øges, gradvis gå over til at rette blikket mod enkeltsituationer i undervisningen. Disse, forstiller jeg mig, vil være meget sammensatte. Fokuseringen på disse enkeltsituationer bliver det centrale i min analysedel, og skal sammen med billedet af "helheden ved udeskole" danne den endelige dataproduktion.

Under, og specielt efter feltarbejdet, skal disse enkeltsituationer hermeneutikeres med henblik på at finde og klassificere kvaliteter ved brug af udeskole.

Interview med børn?

Selv om voksne og børn lever i en og samme verden er "børns verden" anderledes end vores. Børn forstår ikke noget mindre end de voksne, men de forstår noget andet (Pramling 1986). Principielt er der ikke noget i vejen for at benytte samtale eller interview til at hente information fra børn (se f.eks. Pramling 1986, Hemmestad 1997, Tiller 1989). Derfor har jeg også vurderet at spørge eleverne på Udeskolen om kvaliteterne ved undervisningen.

Fra mit ståsted ser jeg dog her visse og vigtige problemer med at interviewe eleverne. For det første ser jeg et problem med, at eleverne er for optaget og opslugte med sit. Pga. dette kan de have vanskeligt ved at tage den nødvendige distance til arbejdsformen. For det andet er jeg ude efter at kortlægge virkninger, muligheder og kvaliteter på et abstraktionsniveau, som jeg tror, vil være problematisk at følge og forstå for eleverne fra de observerede klasser. For det tredje ønsker jeg at få perspektiver og tolkninger på observationer fortaget at både lærer og mig som forsker.

Et sidste moment jeg vil trække frem er knytter sig til sproget. Den sociale kontakt mellem interviewer og barnet vil være af stor betydning for interviewets gang (Pramling 1986). Jeg har normalt ingen problemer med at gøre mig forståelig over for nordmænd, men over for børn med norsk som modersmål, har jeg haft lidt problemer. Som det fremgår her har jeg dansk som modersmål, og mester ikke i den grad en ren norsk udtale.

Derfor har jeg valgt ikke at interviewe eleverne, i stedet vil jeg indgå i nogle mere eller mindre uformelle samtaler med dem. Disse samtaler skal ikke indgå direkte i mine tolkninger og resultater, men vil være et bidrag i min samlede forståelse af Udeskolen.

Interview med lærerne

I forbindelse med metodetriangulering vil jeg derfor i stedet krydspejle ved at anvende kvalitativ interview med lærerne tilknyttet udeskolen. Således vil jeg efter afslutningen af observationsdelen fortage interviewene.

Ved disse interviews sigter jeg på at øge min viden om fænomenet, for at skabe et grundlag for en mere fuldstændig og dybere forståelse af udeskole. Som et overordnet synspunkt ønsker jeg, med dette grundlag, at give endnu mere præcise og uddybende svar på mine arbejdsspørgsmål. Dette indebærer, at jeg vil søge informationer, som kan hjælpe og støtte min fortolkning af enkeltsituationerne. Derfor vil jeg tage udgangspunkt i de allerede observerede enkeltsituationer.

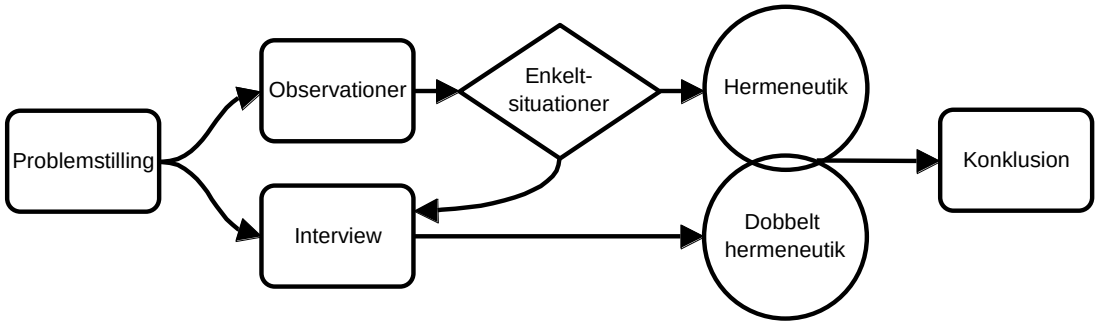
I dette arbejde vil det være værdifuldt at udspørge personer, som kan forventes at have et højt informatonsniveau om de forhold, man undersøger. Her menes personer som har højt bevidsthedsniveau og stor evne til selvreflektion. Endvidere vil personens vilje til at deltage, og evne til at udtrykke sig også være vigtige elementer i arbejdet (Holme - Solvang 1993).

Lærerne der er tilknyttet fænomen som undersøges, har erfaringer med udeskole over længere tid. De her oplevet eleverne i flere enkeltsituationer udover dem, jeg har haft mulighed og lejlighed til at observere. Hertil kommer at lærerne har erfaringer fra arbejdet med andre temaer, hvilket også er foregået gennem årets skiftende tider. Lærerne har naturligvis også kunnet følge de forskellige elevers udvikling over en længere tidsperiode. Udfra dette vil det være et naturligt valg at benytte lærerne til interviewene.

Med baggrund i min problemstilling herunder arbejdspørgsmålene vil jeg gennem interviews søge at afdække lærernes forståelse og potentielle tolkning af de allerede registrerede enkeltsituationer. Denne proces skal foregå med henblik på at producere data, der senere skal anvendes i forbindelse med at kortlægge kvaliteterne ved udeskole. Jeg hæfter mig altså ved en række forhold, jeg mener, er væsentlige at få klarlagt. Derfor vil nogle enkeltsituationer (efter en nærmere udvælgelse) og arbejdsspørsmålene være vigtig i udarbejdelse af min interviewguide (se bilag). Imidlertid ønsker jeg samtidig at være åben for andre og nye oplevelser, indtryk og erfaringer fra lærerens side, for derved også at vinde ny og bedre forståelse. Jeg vil her udføre en dobbelt hermeneutik, det bliver altså min opgave at tolke lærerens tolkninger af Udeskolen. Jeg forventer således at få størst muligt kendskab til et bredt spektrum af momenter, aspekter og kvaliteter fra undervisningen, der kan supplere og af- eller bekræfte mine egne tolkninger fra den deltagende observation.

I interviewet vil det som nævnt være lærerens forståelse og tolkning, der vil danne data-produktionen. Disse lærere kan have en stor tro på og sympati for udeskoleprojektet samt dets grundtanker. Der vil da være en fare for at de, i god tro, vil kunne “sminke” virkeligheden og give overbevisende verbale udsagn. Vel vidende om dette vil det være min opgave som forsker at sammenfatte, bevidstgøre og vurdere lærerens tolkninger. Således er det deres udtalelser, der skal dobbel-hermeneutikeres.

Her vises en oversigtsfigur med rækkefølge og indbyrdes sammenhæng af de forskellige dele i metodevalget:



Sigtemålet er altså en kortlægning af kvaliteter ved udeskole. Dette agter jeg at studere gennem en kvalitativ metode. Ved deltagende observation og interviews af lærere tilknyttet et praktisk oplæg i grundskolen, hvor der anvendes udeskole, vil jeg beskrive enkeltsituationer fra arbejdsformen. Disse situationer vil jeg sammen med lærernes udtalelser analysere, tolke og anvende hermeneutisk for at kunne tydeliggøre og kortlægge, hvilke kvaliteter der kan tillægges udeskole.

Analyse-redskab - en model

Med baggrund i mine forskningsbetragtninger: problemområde, hovedproblemstilling, mine arbejdsspørgsmål, metodiske overvejelser, og generel pædagogisk teori har jeg udarbejdet en model. I denne har jeg opstillet kategorier som indeholder forskellige kvaliteter ved selve arbejdsformen på Udeskolen. Jeg har fundet frem til fire områder. Disse fire har jeg kaldt erfaringsfelter, og de lyder som følgende:

- Udforskende og sansende kvaliteter
- Fysiske og motoriske kvaliteter
- Manuelle og produktive kvaliteter
- Sociale og sproglige kvaliteter

Modellen har fungeret som et metodisk eller analytisk hjælpemiddel. Den har været effektiv i brugen som systematisk tillæring af kvaliteter ved Udeskolen. Således har den som et udgangspunkt dannet rammen og strukturen på dataproduktionen i relation til både de observerede enkelsituationer, opbygningen at interviewguiden (se bilag) samt videre tolkning og forståelse af hver enkelt enkeltsituation.

Modellen er fremkommet som et forsøg på det som i traditionel metodelitteratur kaldes for operationalisering (Se f.eks. Ålvik 1991).

Jeg vil her gøre rede for, på hvilket grundlag, jeg finder disse fire erfarningsfelter relevante for at analyse kvaliteter på Udeskolen.

De udforskende og sansende kvaliteter

I kapitel 1 beskrev jeg hvordan oplevelsen ses som et centralt element i friluftsliv som pædagogisk arbejdsform og tydeliggøre læringsprocessen som udgår fra oplevelsen. Med udgangspunkt i dette har jeg set efter perspektiver, som bygger op under denne måde at lære på.

Hos mange psykologer og pædagoger, som har beskæftiget sig med opdragelse og indlæring, er det et pointe at børn ikke er passive "modtagere" af viden og kundskab, de er "erobrere" (se f.eks. Piaget i Eikind 1971, Dewey i Winther-Jensen, Hansen 1998, Madsen 1988). Her beskrives det, hvordan børnenes egen aktivitet og sansning er grundlaget og udgangspunket i barnets udvikling og læring. Børn lærer altså ved at bruge krop og sanser og ved at udforske deres omgivelser. Dette ser jeg som en direkte parallel til læring gennem oplevelse, som beskrevet tidligere.

Pædagogens opgave er i friluftsliv at hjælpe til med at åbne menneskers sanser, give mulighed for en helhedsforståelse og vække glæde over det liv, vi er en del af (Tordsson 1996a). I relation til FSPA mener han, at elever eller deltagere først og fremmest må opøve deres sanselige evner: at se det vi ser, at høre det vi hører, at føle det vi føler osv. Dette kan forstås som de første skridt i indlæringsprocessen. Man vil således kunne finde oplevelser og glæde ved at udforske og opdage (Repp 1993). Man forsøger altså i FSPA at møde naturen og vores omgivelser "helt", med alle vores sanser åbne.

Nogle sanseindtryk kommer selvfølgelig til eleverne selv om de sidder passivt, men det er kun de færreste og en begrænset del, der sætter sig. Jo mere vi er aktive, handlende og undersøgende og udforskende, jo større muligheder har vi for at modtage sanseindtryk. Derfor knytter jeg de sansende kvaliteter til de udforskende kvaliteter. I denne sammenhæng vil vores opmærksomhed over for omgivelserne også stå centralt. Her skal dette betyde, at hvis vi har været opmærksomme, så har vi været udforskende og valgt at fokusere på nogle sanseindtryk, og udelukke andre indtryk.

Det er min opfattelse at megen undervisning i grundskolen foregår i klasseværelset med stillesiddende elever. Dette til trods for at L97 åbner for muligheden til at udvikle de aktive sansende og udforskende kvaliteter. Dette gælder generelt i grundskolens arbejdsmåde og ikke mindst gennem leg for de yngste elever:

- "Læreplanane for faga legg vekt på at elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid" (s.75).

- "Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik" (s.73).

Tilsammen kan teorien pege på at en tilrettelæggelse for udvikling af *sansende og udforskende kvaliteter* står centralt i børns læring og at der findes belæg for dette også i læreplanerne. Dette rejser følgende arbejdsspørgsmål: Vil eleverne på Udeskolen udvikle sanselighed?

De fysiske og motoriske kvaliteter

Vi så at aktivitet synes at være fremtrædende i friluftsliv og FSPA. Bevægelseformene i friluftslivet er så varierede og forskellige, at det ikke lader sig beskrive på en overskuelig måde. Men man kan sige, at friluftslivets handleformer og aktiviteter indeholder et fysisk og motorisk element. Uanset hvad det handler om er kroppen med: når vi går i skoven, eller bevæger os i kuperet terræn, padler en kano, fisker, deltager i alsidig bevægelselege eller andre gøremål, som følger med friluftslivet, så indeholder handlingen aspekter, hvor vi koordinerer vores arme og ben i forhold til resten af kroppen.

Repp (1993) skriver at der i friluftslivet findes bevægelseglæde, noget som kan være mærket af spontanitet eller leg. Det vil være centralt at fremhæve *børns frie leg* ude i naturmiljøet, da den dels med sit brede variation og muligheden til fysisk udvikling har været genstand hos flere forskerer (se f.eks. i Fjørtoft 1997), og dels fordi denne aktivitet har fået meget plads i L 97.

Når det gælder børns situation i dag, er der en generel øget skepsis omkring børns opvækst og opvækstmiljø. Den uorganiserede fritid er blevet over organiseret og voksenstyret. Børn er langt mindre ude i fri fysisk aktivitet og leg, og det ser ud til at børn lever et mere stillesiddende liv end før (Fjørtoft 1987, Mjaavatn 1999). Det er vel dokumenteret, at denne udvikling fører til øget helseproblemer blandt børn og unge (Jordet 1998). Flere undersøgelser ved skole og skolefritidsordningen viser, at voksenstyrete indeaktivitet giver lille fysisk udfoldelse, mens børnestyret udeaktiviteter giver stor grad af fysisk udfoldelse (Haug 1996 i Jordet 1998).

Det kan som sagt se ud som om at skolen gennem L97 tager disse signaler alvorligt. Her står der:

- "Oplærningen (....), ho skal gjere sit til at elevane trivst med fysisk aktivitet og friluftsliv og medverke til at dei tek vare på kroppen og udvikler gode helsevanar" (L97:67).

Men herudover bliver kvaliteterne for fysisk og motorisk aktiviteter understreget gennem bl.a. disse uddrag:

- "Barn lærer med alle sansar og gejennom å bruge kroppen aktivt. Dei må derfor få rikeleg med tid til leik og annan fysisk aktivitet heile skuledagen, ikkje berre i kroppsøvingstimane og i friminutta" (s.263).

- "Kvar elev må få opplæring med udgangspunkt i kor dygtig han eller ho er motorisk" (s.263).

Tilsammen kan dette pege på at en tilrettelæggelse for udvikling *fysiske og motoriske kvaliteter* er centrale både når det gælder børns læring og i læreplanerne. Dette rejser følgende arbejdsspørgsmål: Vil eleverne på Udeskolen udvikle kropsudfoldelse?

De manuelle og produktive kvaliteter

Tæt op ad det forgående vedrørende de fysiske og motoriske kvaliteter, synes at ligge elementer der knytter sig til det at skabe noget med sine hænder: at have praktiske færdigheder og kundskaber - at kunne udføre handlinger med kroppen - stå på ski, padle kano etc. at kunne bruge de forskellige redskaber, som du har brug for i friluftslivet, kniv, økse, sav etc. Det handler også her om at være aktiv og at bevæge sig. Følgende afsnit kommer derfor til at handle om at udføre praktiske handlinger med kroppen og om det at skabe noget.

Synet på kundskab, er i løbet af de sidste generationer blevet forandret. I dag sker indlæring i høj grad til lyttende og stille elever på skolen. Til dette uddannelsessystem knytter sig et kundskabssyn. Men vi skal ikke mange generationer tilbage før det meste af læring og socialiseringen skete gennem aktiv deltagelse i liv og arbejde i familien, på gården, i skoven, på havet m.m. Til dette knytter der sig et andet syn på hvad kundskab er (Tordsson 1993, 1996b). Disse to kundskabssyn skal jeg vende tilbage til nedenfor. Sidst og ikke minst drejer det om at være med og tage del i det som sker.

Godal kan stå som fortaler for at basere friluftsliv på det, han kalder naturlivstraditionen (Bischoff 1996). Med dette henvises til det liv mennesker har levet i og af naturen i Norge siden tidernes morgen. I tråd med Breivik (1979), Tordsson (1993) og Nedrelig (1994) knytter han friluftslivet op mod den traditionelle brug af naturen, som bl.a. kendes gennem bonden, fiskeren og jægeren (Godal 1991). Her er elementer med at leve i og af naturen vigtig for at opdage og forstå tidligere generationers forhold og kundskab om naturen.

Med dette syn følger også pædagogiske kvaliteter, som anvendes i dele af FSPA. Disse er således inspireret fra opdragelsesmønster i det førindustrielk samfund (Bischoff 1996, Godal 1991, Repp 1977, 1993, Tordsson 1993). Dette handler om formidling af kundskab som ikke er nedfældet i bøger og som vanskeligt lader sig udtrykke med ord. Som regel er kundskaben forbundet med et håndværk. Men det handler også om formidling af traditioner og kultur forbundet med denne tid.

Godal (1991) skelner mellem to former for erkendelse. Den ene er "videnskab" kommer af "at vide" noget gennem bevidst systematiseret forståelse eller teoretisk indsigt. Den anden er "kundskab" kommer af "at kunne" noget, som er relateret til bevægelse og handling. Hvis vi kæder dette sammen med indlæring i grundskolen må det betyder, at eleverne bl.a. må skaffe sig kundskab gennem aktivt at deltagel og ved at arbejde praktisk i forskellige former. Disse principper bliver da også trukket frem i L97:

- "Opplærningen må gi rom for at alle elever kan lære ved a se praktiske konsekvenser af valg. Øvelser og praktik arbeid må derfor ha en vektig og integrert plassi opplæringen" (s.29).
- "Elevene må udvikle gleden....ved å udforske og utfolde egne skabende krefter" (s.23).
- " Opplæringa må gi elevane høve til å utfalde sine eigne skabande evner" (s.65).
- "Gjennom praktisk arbejde får elevene vigtige erfaring som gir mulighet til å se sammenhenge mellem materialer, tradisjon og kultur" (s.190).

Til sammen peger dette på aspekter som knytter sig til *manuelle og produktive kvaliteter*, og det kan være relevant at rejse følgende spørgsmål: Vil eleverne på Udeskolen udvikle praktiske kundskaber?

De sociale og sproglige kvaliteter

De ovenstående tre områder beskæftiger sig med kvaliteter som er knyttet primært til det enkelte individ, men friluftslivet fokuserer meget på samhandlingen og de sociale aspekter og ganske meget læring sker i samhandling med andre. Det vil derfor være naturligt at inddrage perspektiver også på dette område.

Læring gennem egne erfaringer er af stor betydning, når sociale sammenhænge umiddelbart opfattes gennem de handlinger, der foregår (Rønholdt 1995). Det handler om at prøve og fejle, justere og korrigere. I social sammenhæng vil de konkrete oplevede situationer være af stor betydning for læring, hvor ord og opfordring til forståelse kan være virkningsløse.

Undervisningsformen har desuden også påvirkning i forhold til det emotionelle klima i undervisningen og dermed indirekte indflydelse på elevernes parathed til at gå ind i en læreproces. Den immanente pædagogik fortæller os, at der i formerne af enhver undervisningssituation vil være sociale og emotionelle virkninger. Dette kan virke på personlighedsudviklingen. Derfor er det relevant at stille spørgsmål om formidlingen af indhold er i overensstemmelse med de didaktiske og dannelsesmæssige intentioner (Rønholdt 1995).

Naturen kan være en egnet plads for social læring, selvrealisering og personlig karakterudvikling (Repp 1993). Undersøgelser tyder på at friluftsliv og FSPA er en god arbejdsform med henblik på at udvikle personlige egenskaber (Bischoff 1996). Men også når det gælder vores relationer til andre mennesker, tyder meget på, at der findes store muligheder for social udvikling og modning gennem at arbejde med FSPA (Repp 1993, Tordsson 1993).

Frønes (1994) beskriver, hvordan skolesystemet inden for de sidste årtier har fået en øget betydning. Perioden for uddannelse er blevet forlænget for alle, men uddannelsesinstitutionerne har også overtaget større dele af børns hverdagsliv. Han mener derved at skolen har fået en stadig vigtigere funktion i børnenes socialiseringsproces. Frønes mener at børn og unge i dagens samfund har behov for at udvikle en række kompetenceområder som evnen til at reflektere, kommunikativ kompetence, emotionel kompetence, handlekompetance og en social kompetence som bl.a. består i empati, perspektivtagning og interaktion. I grundskolen bliver indlæring af bl.a. sociale færdigheder og evne til at kommunikere derfor vigtige.

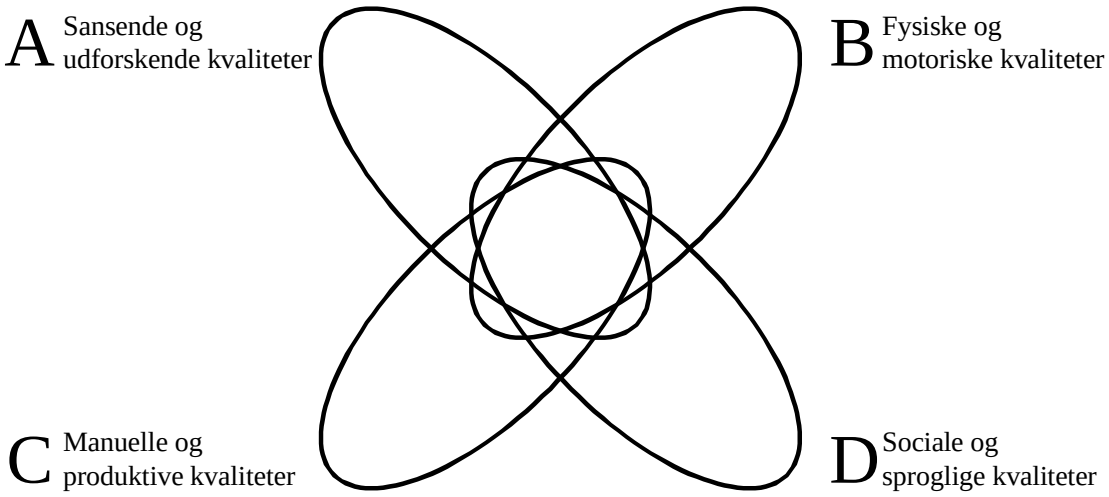
I L97 finder vi følgende mål:

- "Opplæringen må rettes ikke bare mot fagindhold, men også mot de personlige egenskaber en ønsker at udvikle" (s.42),
- "Det er vesentlig å udnytte skolen som arbeidsfellesskab for udvikling av sociale ferdigheder" (s.40),
- "Opplæringen skal fremme allsidig udvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skabe og virke, til å arbejde sammen" (s.49).

Sociale og sproglige kvaliteter fremstår på baggrund af ovenstående som vigtige og centrale perspektiver. Derfor vil det være relevant at rejse følgende spørgsmål: Vil eleverne på Udeskolen udvikle sociale færdigheder?

Analysemodel

Dette samlede "læringsunivers" af oplevelser, erfaringer og færdigheder kan altså betragtes gennem disse fire "erfarings felter". Læringsuniverset opstillet i en og samme model:



Modellen efterlader åbne rum mellem ovalerne, dette for at antyde at helheden er mere end de aspekter jeg har valgt at koncentrere mig om. I gennemgangen af friluftsliv som pædagogisk arbejdsform, L97 og en del almen pædagogisk teori er ovenstående et udtryk for, hvor jeg har fundet tyngden og i hvilke elementer som relaterer sig til udeskole.

Jeg har allerede været inde på hvordan FSPA kan ses som en helhedsorienteret undervisningsform, hvor læring og påvirkning typisk vil ske integreret og på en række plan samtidig. Således vil man også kunne forvente at finde svar på op til flere af spørgsmålene i en og samme undervisningssituation. Dette perspektiv har jeg prøvet at vise ved at felterne er overlappende og derfor glider ind i hinanden. F.eks. hvis der diskuteres eller samarbejdes om en opgave, befinder vi os i feltet for sociale og sproglige kvaliteter, men opgavens egenart kan i principielt være oplevelser i eller fra de tre øvrige felter. Eller hvis man arbejder med at fremstille et produkt, hvilket vil sige at man arbejder inden for et området med manuelle og produktive kvaliteter, vil eleven også her kunne udvikle motorik og måske opleve mestring som begge er kvaliteter, der knyttet til det fysiske og motoriske.

Modellen er specielt anvendelig i relation til undervisning, hvor elever er virksomme og arbejder med praktiske opgaver.

Jeg er klar over, at ved en nærmere analyse og tolkning vil nye, uventede og måske meget interessante aspekter ved netop Udeskolen kunne dukke op. Derfor skal overståede model ses som et udgangspunkt for forskningen. Således må man være åben for evt. at lægge nye kvaliteter til.

Gennemførelse af data produktionen

Her følger en beskrivelse af, hvordan mine data blev produceret. Beskrivelsen er delt i to afsnit, det ene omhandler arbejdet med observationerne, medens andet afsnit dækker interviewene.

Observationsdelen

Mit feltarbejde på Tokke skole strækker sig over en periode på to måneder, og blev gennemført i foråret 1998. Jeg har observeret på både småskoletrinnet og mellemtrinnet. Mellem disse to trin har der været forskelle i selve indholdet af undervisningen, men arbejdsformen og rammen har stort set været den samme. Da jeg fokuserer på virkningerne af en bestemt undervisningsform, har jeg heller ikke haft problemer med at skulle sortere og skelne mellem data fra de to trin. Hele min dataproduktion fra observationsdelen optræder således som en helhed med en database fra begge skoletrin.

Jeg har deltaget og observeret på udeskolen i 60 lektioner. Hver dag havde en længde på 4 lektioner, hertil kommer pauserne og frikvarterne som naturligt blev integreret i dagsoplægget.

Før feltarbejdet tog sin begyndelse, havde jeg ikke besluttet hvor mange dage jeg ville observere i, men efter de 60 lektioner på udeskolen vurderede jeg, at det var et godt tidspunkt at slutte. Dette var ud fra følgende to grunde:

For det første havde der dannet sig et mønster i mine observationer, der afspejlede de aspekter jeg fokuserede på. De "nye" enkeltsituationer, som jeg registrerede, lignede altså tidligere noterede enkeltsituationer. Umiddelbart fandt jeg således ikke nye aspekter.

For det andet havde jeg i slutningen af forløbet svært ved at fastholde min forskerrolle og den nødvendige distance til objektet. Som tiden gik blev jeg efterhånden ganske godt kendt med både elever og lærere samt deres undervisningsoplæg. Jeg begyndte i nogle situationer at bevæge mig fra forskerrollen over til en lærerolle. På en måde stod jeg i en situation, hvor jeg var bange for at miste den akademiske dimension. I enkelte sammenhænge fik jeg tilmed eget ansvar for en del af undervisningen, og flere og flere elever henvendte sig til mig, fordi de opfattede mig som læreren. Jeg følte fare for, at jeg kunne begynde at præge undervisningen for meget, således at jeg ikke længere kun observere enkeltsituationer ved lærerens undervisning, men i lige så høj grad min egen undervisningsmåde. Hvis dette skete, ville det være i konflikt med mine metodiske overvejelser.

Hver dag under observationerne blev jeg konfronteret med de samme udfordringer: Når børn er sammen sker der meget og på samme tid. Fulgte jeg en situation et sted, var jeg bange for at gå glip af noget et andet sted. Det krævede megen koncentration at følge med, og ofte var det hårdt både fysisk og psykisk. Hertil kommer, at der var overordentlig mange hændelser og situationer der skulle huskes. Derfor havde jeg også en lille "feltnotatbog" med mig, og undervejs blev denne fyldt med stikord. Ved første gennemlæsning umiddelbart efter hver observationsdag blev disse stikord til sætninger og meninger, og ved en senere bearbejdelse er disse notater igen blevet til beskrivende enkeltsituationer. Alt i alt har jeg for nærværende identificeret og renskrevet hele 80 enkeltsituationer fra udeskolen.

Interview delen

Observationerne fra feltarbejdet og mine arbejdsspørgsmål dannede grundlaget for udarbejdelse af interviewguiden, og fik derfor stor betydning. Guiden indeholdt dels spørsmål som var formuleret med baggrund i de observerede enkeltsituationer, hvor jeg nu ønskede at få lærerens forståelse og tolkning af disse frem. Dels indeholdt den spørsmål, hvor svarene direkte kunne anvendes på mine arbejdsspørsmål. Ved begge typer spørgsmål ønskede jeg at belyse og klassificere kvaliteter ved udeskole.

Interviewguiden blev forbedret i to omgange. Der blev fortaget et prøveinterview med en person, som var kendt med problemområdet og min problemstilling. Dette interview blev afsluttet med en diskussion vedrørende måden at stille spørgsmål på, ordvalg, længde på pauserne m.m. Resultatet gav nyttige tilpasninger i guiden. Den anden justering fandt sted efter jeg havde fortaget det første egentlige interview. Jeg fandt det hensigtsmæssigt at formulere og tilføje en række underspørgsmål, som skulle hjælpe med til at få mere præcise eller uddybende svar. Så som: "Kan du forklare dette igen?", "Kan du uddybe dette?", "Jeg forstod ikke helt, hvad du mener med "det og det" ?"

På Udeskolen var der tilknyttet 6 lærer. Blandt disse håndplukkede jeg 4 respondenter til interviewene. Her gjorde jeg mig to overvejelser. Dels ønskede jeg respondenter som havde et godt kendskab til emnet, dvs. jeg valgte de af lærerne, som havde været på Udeskolen i længst tid. Dels ønskede jeg at få respondenter fra begge skoletrin, da jeg jo havde observeret på begge. De lærere, jeg henvendte mig til, var alle villige og interesserede i at deltage.

Denne del af undersøgelsen blev gennemført som et ustruktureret interview, hvor interviewguiden var udgangspunktet for interviewene. Dette gav mulighed for forklaring og uddybning, hvor dette var ønskeligt og nødvendigt, og samtidig sikredes at respondenterne forstod spørgsmålene. Samtlige interviews blev optaget på diktafon og senere skrevet ned i sin fulde længde.

Interviewene har bidraget væsentligt til den opfattelse jeg nu har af Udeskolen. De gav således en klarere forståelse af de situationer, som jeg selv oplevede og observerede under feltarbejdet. Jeg betragter interviewene som værende særdeles nyttige og brugbare i tolkningen af udeskolen virkemåde. Dette bygger specielt på tre forhold.

Under feltarbejdet blev jeg bevidst om momenter og aspekter, som tidligere stod lidt uklare for mig. I interviewene kunne jeg dreje spørgsmål og temaer i en retning af disse dunkle felter, som derved blev belyst.

Endvidere har lærerne selvsagt et bredt og godt kendskab til eleverne som enkeltindividder, deres forældrebaggrund, modenhed, temperament, færdigheder m.m. Noget som jeg ikke kunne få mulighed for at tilegne mig i feltarbejdsperioden. Under interviewene fremkom der på dette område nyttige informationer. Et eksempel herpå kunne være omkring enkelte elever som var svage teoretisk, men dygtige rent praktisk med f.eks. arbejdsopgaver ude, og derfor profilerede sig på udeskoledagene i modsætning til resten af skoleugen. Endelig var interviewene med til at underbygge og bekræfte mine tolkninger af nogle udvalgte enkeltsituationer fra Udeskolen.

Når jeg ser på observation og interviews som én helhed af den samlede dataproduktion, konstaterer jeg, en tydelig synergieffekt i forhold til værdien af produktionerne hver for sig.

Behandling af data produktion

Dele af mine feltnotater vil udgøre en beskrivelse af Udeskolen som en helhed. Hertil kommer, at man ved at fokusere på de enkelte sammensatte situationer i observationen også vil kunne uddrage en række beskrivelser af enkeltsituationer fra notaterne. Disse situationer vil jeg behandle gennem en tolkning og forståelse. Dette arbejde vil blive en runddans mellem metode, dataproduktionen, teori og litteratur på området (Wadel 1991).

Ved analyse af enkelte situationer vil jeg bl.a. anvende arbejdsspørgsmålene. Jeg vil forsøge at opdele og strukturere enkelet hændelser og knytte dem til disse spørgsmål. Spørgsmålene har svar som glider ind i hinanden, og bør derfor også ses på fra et helhedsprespektiv. Denne behandling af datamartrialet vil derfor kunne analyseres dels ved at se på helheden udfra delene og dels ved at se delene udfra helheden.

Min opgave er, på et videnskabeligt grundlag, at afdække virkningerne af friluftsliv som pædagogisk arbejdsform og konstatere, hvorvidt der måtte findes et bestemt mønster heri. Jeg vil søge opgaven løst ved at tolke de registrede undervisningssituationer, som kan tydeliggøre kvaliteterne tilknyttet denne arbejdsform. Hertil kommer krydspejlingen med datamaterialet fra interviewene. Resultatet herfra skal supplere og bestyrke min fortolkning og forståelse.

Resultater og analyse vil blive præsenteret i en tekst. En tekst med indsamlede erfaringer, beskrivelse af enkelsituationer, lærercitater, analyse og præcisering af kvaliteter ved udeskole. I bearbejdelsen af denne tekst vil jeg benytte mig af en skriveteknik, som karakteriseres som retorisk induktion. Retorisk induktion betyder, at den som skriver drager slutninger på grundlag af et relativt afgrænset antal observationer. På dette grundlag prøver man at formulere mere generelle udsagn. Brugen af konkrete eksempler - udsagn, handlinger - er karakteristisk. Konkrete eksempler er valgt med henblik på at finde typiske træk. De kan stå som opsummeringer af kulturelle former eller adfærdsmønstre. De er ikke repræsentative i en statistisk mening af ordet. De er knyttet til noget mere alment ved at være symptom eller tegn på generelle træk (Fuglestad i Fossåskaret m.fl. 1997).

Jeg vil altså gøre brug af konkrete beskrivende eksempler fra Udeskolen. Disse beskrivelser vil jeg analysere og kategorisere samt koble til relevant teori, herunder lade fortolkninger foregå på baggrund af samfundsvidenskabelig indsigt. En god forskningsrapport bør om muligt tilføre videnskaben noget nyt. Således vil jeg gøre mit yderste for at komme til en overskridende erkendelse, hvilket er et centralt kriterium for god kvalitativt orienteret forskning (Fossåskaret 1997, Repstad1993). Min hensigt med behandlingen af de indsamlede data falder i tråd med Fossåskaret - at sætte begreb på observationer og gøre det ukendte kendt, det ubegribelige begribeligt, samt at gøre noget af det kendte ukendt, så det kan fremstå som kendt på en ny måde.

De enkeltsituationer jeg vælger at trække frem og beskrive nærmere, er en lille del af et stort materiale. Jeg har valgt dem udfra at den overvejelse, at hvert enkelt eksempel, skal være så repræsentativt, at de ligende andre undervisnings situationer. Dette vil betyde at mine delkonklusioner i opgaven i realiteten bygger på langt flere enkeltsituationer.

◊ *Alle observationer dvs. enkeltsituationer, som jeg præsenterer, vil blive skrevet med punkopstilling og skråskrift som denne sætning.*

- *"Alle citater fra interview af lærerne vil blive præsenterer, med punktopstilling og skråskrift som denne sætning"*

Validitet og reliabilitet

En undersøgelses validitet fortæller os noget om studiets gyldighed, dvs. om studiet finder frem til de resultater, man havde til hensigt at undersøge. Forhold som påvirker validiteten er hvorvidt metodevalget var konstrueret sådan, at den opfangede det, man virkelig mente, at studere (Kruuse 1992). Man kan sige, at validiteten angiver datas gyldighed som grundlag for at svare på problemstillingen.

Mit forarbejde til observationsdelen var gennemtænkt med direkte sigte på min problemstilling. Valget af Tokke Skole var velovervejet, jeg ønskede at studere et skolemiljø, hvor brug af udeskole var integreret som en naturlig del af skoleugen. Med baggrund i min operationalisering var jeg under hele feltarbejdet klar over, hvad jeg skulle fokusere på. Disse handlingsforløb har jeg systematisk nedskrevet og de udgør som nævnt 80 enkeltsituationer.

Jeg har vurderet om eleverne eller lærerne blev væsentlig påvirket af min tilstedeværelse, således at jeg observerede en "Udeskole", som afviger fra den normale gennemførte Udeskole.

Med hensyn til eleverne, har det været mit indtryk, at de ikke er blevnet specielt påvirket. For det første har eleverne været vant til at få besøg og opmærksomhed af interesserede folk udefra. For der andet har de i flere perioder haft praktikanter, som har haft ansvar for oplæg på Udeskolen. Mit indtryk er derfor, at de har opfattet mig som hjælpelærer eller en form for lærerassistent, og således synes min tilstedeværelse ikke at have påvirket dem.

Min vurdering er at Udeskolen indeholdt mange gode undervisningsoplæg og kun ganske få mindre gode i løbet at mit feltarbejde. Jeg har tænkt tanken, at lærerne måske var ekstra godt forberedte, fordi de var klar over, at jeg ville være på Udeskolen og observere. Men efter, at jeg er blevet bedre kendt med Udeskolens struktur, de enkelte lærere, deres erfaring og udstråling, er jeg ikke i trivl, De gode og vellykkede undervisningsoplæg skyldes i høj grad lærernes profesionalitet og ikke min tilstedeværelse.

Et andet perspektiv, som jeg vil trække frem, er knyttet til mine færdigheder som deltagende observatør og forsker. Her viser jeg til afsnittet, hvor jeg beskriver mine læse- og skriveproblemer. Disse problemer har været medvirkende til, at jeg specielt på andre personlige plan har udviklet nogle evner. Således har jeg oparbejdet færdigheder på nogle sanselige områder, jeg ser, jeg aner, jeg skelner vældigt godt. I relation til andre mennesker fanger og forstår jeg ofte hurtigt deres situation. Ikke mindst husker jeg utroligt godt, og kan genkalde handlingssituationer og beskrive dem detaljeret ved en senere lejligheder. Dette perspektiv tages med her for at understrege styrken i validiteten i denne undersøgelse.

På sin vis udgør observationsarbejdet også en vigtig del af udviklingen af interviewguiden. Denne udvikling kan derfor siges at være meget omfattende. Både dette arbejde og prøveinterviewet, var med til at fjerne ikke-relevante spørsmål, uhensigtsmæssige problemområder, overflødigt arbejde og formuleringer af spørgsmål, der let kunne misforstås. Dette mener jeg kan noteres at være med til at styrke undersøgelsens validitet.

En anden mulig fejlkilde ved brug af interview er at respondenten kan svare på en måde vedkommende tror er ønskelig, eller bevidst undgå områder, som man slet ikke ønsker at besvare. Desuden kan intervieweren og respondenten misforstå hinanden, eller tale forbi hinanden. Intervieweren kan videre overse vigtige elementer eller drage konklusioner på et for spinkelt grundlag (Kruuse 1992). Den ret omfattende interviewguide gav imidlertid rum for

uddybning under interviewsituation. I bevidsthed om dette er faren for de nævnte fejlkilder sandsynligvis dæmpet.

Det er min opfattelse at lærergruppen på udeskolen "brændte" for projektet, og havde stor sympati for dette, hvilket kunne have præget deres svar i interviewet. Imidlertid er det ikke mit indtryk at denne "sympati" kom nævneværdig til udtryk, da lærergruppen virkede meget bevidst og havde prøvende holdning til undervisningen, og havde endvidere åbenbare evner til kritisk refleksion over egne erfaringer.

Triangulering var med til at øge validiteten. Som nævnt, har jeg benyttet metodetriangulering. Datamateriale fra både observation og interview holdes op mod hinanden og trianguleres. Under analysen af data viste det sig, at resultaterne ved de to metoder var nok så lige og sammenfaldende.

Reliabilitet er et udtryk for pålidelighed og nøjagtighed, og knytter sig til de metoder, som bliver anvendt i en undersøgelse for produktion og bearbejdelse af data. En metode eller fremgangsmåde er pålidelig, hvis den giver de samme resultater fra gang til gang ved studie af samme enheder. Des mere konsistente resultaterne er ved gentagelse, jo højere er reliabiliteten på gennemførselen af undersøgelsen. Hvor høj reliabiliteten er, afhænger af nøjagtigheden i de forskellige led af undersøgelsen. Dette hænger nært sammen med kravet om efterprøvbarhed (Halvorsen 1989).

Jeg har prøvet at være præcis og detaljeret i beskrivelse af metodevalg, metodebrug samt i hvordan jeg har behandlet data. I tilfælde af evt. efterprøvbarhed, vil dette forhåbentlig give en høj reliabilitet.

Imidlertid er det en pointe at det vanskeligt lader sig gøre at værdisætte reliabiliteten i et kvalitativt studie som i denne opgave. Resultaterne af dataproduktionen bliver til syvende og sidst kun tolket af en person. Således vil de endelige fortolkninger være mine, og vil vanskeligt, i dette studie, lade sig verificere i hypotetisk deduktiv forstand. Gennem diskussionen vil resultaterne imidlertid kunne gøres til genstand for argumentation.

Den pålidelighed og nøjagtighed hvorved jeg har produceret resultaterne vil have indflydelse på validiteten. Med baggrund i disse betragtninger mener jeg dog, at man kan stole på resultaterne og således vil den totale validitet være stærk.

Kapitel 4. Præsentation af data, analyse og tolkning

Her vil jeg først og fremmest præsentere Tokke Skole samt de pædagogiske og didaktiske overvejelser knyttet til Udeskolen. Hensigten med at præsentere de didaktiske overvejelser som knytter sig til Udeskolen på Tokke er at give et billede af helheden, samt at give læseren et overblik og indblik i arbejdsformen, og dermed gøre det lettere at følge tråden i dette kapitet.

De pædagogiske og didaktiske overvejelser munder ud i de indlæringskvaliteter der findes i Udeskolen. Herefter vil analysemodellen danne strukturen på resten af dette kapitel, som således falder i fire dele omhandlende hvert sit erfaringsfelt.

"Udeskolen" på Tokke Skole

Tokke Skole ligger i det lille bygdesamfund Dalen i indre Telemark. Dalen har stejle og høje fjelde på begge sider og skolen ligger for enden af den langstrakte sø kaldet Bandak. Skolen har 150 elever fordelt på 9 klassetrin.

Gennem mange år har man på skolen lagt en del af undervisningen uden for klasseværelsets fire vægge. Naturen og nærmiljøet omkring skolen har lærerne i større eller mindre grad benyttet. Specielt har de laveste klassetrin været en del ude. Lærerne kunne konstatere positive effekter af disse indslag, bl.a. kunne de forandre lidt på deres egen "lærerrolle", og dermed få en anden og bedre kontakt med elever. Desuden opdagede lærerne også, at i undervisning ude kunne man fremelske nye og flere sider hos nogle af eleverne.

Lærerne så nye muligheder af disse "ude- og friluftsindslag", og ønskede at udvikle disse. Siden 1995 har en projektgruppe fra Tokke Skole, med fælles visioner om at ændre på skolens undervisningsstruktur og afprøve andre veje, således systematiseret og skemalagt udevirksomheden. Dette har nu resulteret i en opbygning af Udeskolen. Man har øremærket en ugedag, hvor undervisningen bliver henlagt i nærmiljøet uden for skolens grund. Udeskolens virksomhed bliver integreret i de resterende fire dage i den normale skoleuge. Udeskolen er skemalagt i hver uge gennem hele skoleåret. Denne ene dags Udeskole har en bred vifte af "friluftslivsvirksomhed". Projektet, har fået stor opbakning og støtte fra både forældre og lærerkollegaer. Gennem de sidste fire år er Udeskolen vokset fra de mindste klassetrin til nu at anvendes i 1. til 7. klasse.

De to skoletrin jeg observerede har Udeskole en dag pr. skoleuge, henholdsvis tirsdage og torsdage. Udedagen var på 4 lektioner pr. dag, hertil kommer spisepause og andre pauser m.m. Udeskolen var de pågældende dage, som udgangspunkt, knyttet til to basisområder.

Målene

Det første didaktiske element jeg vil belyse er "målene" for Udeskolen. Målene kan beskrives som: undervisningshensigt, det der ønskes at eleven skal lære og sidde tilbage med efter undervisningen. Disse mål kan sættes på et overordnet niveau, dvs. forældrenes krav, samfundets ønsker og beslutningerne taget af politikerne, der fremgår af diverse skoleplaner. Målene på dette niveau har jeg samstemt med afsnittet om L97. Det vil i forhold til min undersøgelse være mere relevant at studere målene med en større grad af præcision på et underliggende niveau og tilpasset den aktuelle undervisningssituation, dvs. Udeskolen. Her kommer den nævnte projektgruppes visioner, tro og forventninger til hjælp. Deres idéer og opfattelser af sigtet med Udeskolen kan betragtes som målsætninger. De er blevet sammenfattet i nedenstående tekst.

- Lærerne ønsker at finde en anden måde til indlæring og at drive undervisning på, som giver mulighed for at udvikle andre sider hos eleverne.
- De ønsker at udvikle deres sanselighed, observationsevne, motorik, nysgerrighed og opdagerglæde.
- De ønsker at give eleverne kundskaber som er forankret i den enkeltes oplevelser og erfaring.
- De ønsker at udvikle elevernes evne til samarbejde, udholdenhed og problemløsning, og herigennem fremme deres selvtillid, alsidighed, helhedsudvikling og sociale modning.
- De ønsker at Udeskolen skal integreres i skolefagene gennem hele skoleugen og dermed være en arbejdsmåde og indlæringsmetode. Gennem reflektion, diskussion og ved at bearbejde erfaringer skal man kunne lære de ordinære skolefag, men i overvejende grad ud fra egne oplevelser og erfaringer.
- Hertil kommer, at lærerne ønsker at indtræde i en anden og mere skabende lærerrolle, som bygger på overbevisningen om, at eleven lærer af sig selv og af med- og indlevning i meningsfulde situationer.
- Lærere ønsker at udvikle sig selv, dels gennem at træne sig i at skabe meningsfulde læringspotentielle situationer og motiverende opgaver, dels gennem at træne sig i at "slippe detaljekontrollen" og undgå at "bryde ind der hvor det pågår noget af værdi" (Tordsson 1996).

Tokke Skoles egen overordnede målsætning til Udeskolen lyder således: "Eleverne skal få kundskab om sammenhængen i naturen og samfundet, udvikle omsorg om andre og det fælles livsmiljø". Målsætningen eksemplificer i følgende delmål:

- eleverne skal blive vante til at være ude,
- eleverne skal lære selvberging og naturvett**,**
- eleverne skal have lærestof præsenteret i naturlige og meningsfulde helheder,
- eleverne skal opleve sig selv som en ressource,
- eleverne skal drage nytte af ressourcer i hjemmet og nærmiljøet,
- eleverne skal lære selvstændig arbejdsmetode - "lære at lære",
- eleverne skal lære at tage ansvar for sig selv og de sociale enheder de hører til,
- eleverne skal tilegne sig praktiske færdigheder knyttet til andet lærestof,
- elevernes videlyst og forskerlyst skal stimuleres,

(Taget fra et Lærer notat, "Udeskole Tokke skole Dalen").

Målsætningerne må ses i en didaktisk helhed. F.eks. ville det være urimeligt at vælge mål, som ikke står i forhold til muligheder, og som ikke er realistiske inden for rammefaktorerne. Mål må stå i sammenhæng med arbejdsform, og ikke alle arbejdsformer er lige velegnede for alle typer mål. Målene hænger også sammen med indhold af undervisningen.

Indholdet - program og tema på Udeskolen

"Indholdet" er det undervisningen på udeskolen handler om. Jeg vil ikke her gå i detaljer med en præsis beskrivelse af Udenskolens program og tema for undervisningen. Her vil jeg blot begrænse mig til at nævne nogle af arbejdsopgaverne, som jeg observerede og deltog i: Reparation og bygning af lejrplads, hyttebygning, forskellige snitteopgaver bl.a. fløjte og små træbåde, lave bål, enkel madlavning over bål, male natur- og landskabmotiver, plante- og insektjagt, aktiviteter på søen i både kano og båd, fiske med brug af både snøre og garn, tilberedning af de fangede fisk.

Hertil skal føjes, at der var et stort indslag af legeaktiviteter. Lærerne havde givet plads til "den frie leg" og gerne over længere tid. Således var det for de mindste klasser indlagt en hel times leg som en fast del i dagsprogrammet. Medens der hos de lidt ældre børn var en løs overgang fra fri leg til planlagte aktiviteter.

Til tider kunne det være svært at gennemskue, hvad legen bestod af - det var jo børnenes egen leg. Men det kunne se ud som om, at en stor del af legen bestod af fange- og gemmeleg med indslag af kampe med stokke og andre materialer. Legene kunne ligne, "krigere" eller "indianere", som skulle fange hinanden eller forsvare deres territorier. Andre steder kunne jeg iagttage, at nogle elever havde fundet et lille hjørne ved sø eller ved skovkanten, hvor de legede "køkken", "far, mor og børn" eller noget lignende.

Jeg hæftede mig især ved to ting angående indholdsdelen på Udeskolen. For det første har de forskellige arbejdsopgaver på udeskolen store indslag af fysisk bevægelse og kropsudfoldelse. Således indbyder indholdet til stor elevaktivitet. Dette forhold vender jeg tilbage til.

For der andet var det kendetegnende for stort set alle emner og arbejdsopgaver, at de var enkle og tog udgangspunkt i det naturnære og hverdagsagtige. Mange af arbejdsopgaverne kunne udføres med simple redskaber, og der krævedes ingen specielle kundskaber eller færdigheder. Der var heller ikke behov for nogen længere introduktion, ofte var der slet ingen. Det særegne eller eksklusive blev nedtonet. Eleverne havde dermed lettere ved at være deltagende i undervisningen. Der var heller ikke den store kontrol og opsyn fra lærerside. Indholdet lægges til rette således, at den enkelte elev let aktiveres, og på en motiverende måde, således at eleverne efter eget valg havde mulighed for at fortsætte aktiviteterne i fri-perioder og pauser.

Eleverne blev kendt med omgivelserne i nærmiljøet. De blev bekendt med og opmærksom på dets muligheder. Lærerne forsøgte på denne måde at gøre det aktuelle nærmiljø spændende og udtryksfuldt.

Rammefaktorer

Med rammefaktorer forstår jeg i tråd med Hiim og Hippe (1996) givne forhold som begrænser eller gør undervisning og indlæring mulig. Indenfor denne definition vil der være utrolig mange forhold, som man må tage hensyn til. Det kan være forhold på flere niveauer f.eks. samfundets love og regler, skolens regelsæt, timeplanen, udstyr, økonomiske bevillinger, "lokaler" til undervisningen etc. Alle er faktorer, som mere eller mindre spiller ind på de andre momenter, og området er stort. Regelsæt, økonomi osv. skal ikke blive omtalt her. I stedet vil jeg beskrive, det jeg så under feltarbejdet. Da bliver rammefaktorer de forhold som er situationsbetingede, og med direkte og synlig indvirkning på arbejdsformen. Det betyder, at jeg her vælger at fokusere på miljøer: altså omgivelserne, hvori vi finder arbejdsformen levende og virkelig, og på lærerens rolle.

Ifølge min definition af udeskole vil omgivelserne være noget som findes udenfor klasseværelset, hvilket også var tilfældet på Tokke Skoles Udeskole. Naturen i sig selv kan ses som ramme om arbejdsformen, og videre kan alt det som ikke er natur men uden for klasseværelset (samfundet - resten af nærmiljøet - kulturen m.m.) også ses som ramme for arbejdsformen**.** Denne diskussion om hvad der er natur eller ikke natur vil jeg lade andre "tænkere" behandle. I stedet vil jeg beskrive de omgivelser hvori jeg så elever og lærere virke.

De to basisområder lå i hver sin retning ca. 2 km fra skolen. Det ene område lå oppe på en stor terrasse på en ret stejl fjeldside. Denne terrasse udgjorde en basislejrplads, som de kaldte Lavo- området. Her var der ikke så store partier med plant underlag, dog var der plads til at sætte en stor lavo op med bålplads både indeni og udenfor. Geografisk var området ellers varieret og kuperet, der fandtes store sten, små skrænter, og bjerget viste sig enkelte steder. Vegetationen i området var en blandingsskov med både fyr og gran af forskellig alder samt større pletter af løvtræer. Der var to små bække som løber sammen og krydser området.

Det andet område kaldt "Tangerene" lå for enden af søen Bandak. Dette område var ganske fladt og afgrænset ved søkanten, en grusvej og to bække. Området bestod således af søbredden, et åbent parkområde, samt et stort område med ganske tæt blandingsskov. Inden for dette område var eleverne i gang med at opbygge endnu et lejrområde med små hytter eller huler, bålplads og forskelligt andet.

Jeg vil beskrive områderne som "brugsområder". Forstået på den måde at eleverne kunne fælde små træer, samle sten, bygge diverse konstruktioner, hytter, bådplads og andet som de tilknyttede deres lejrplads. De nødvendige tilladelser var indhentet fra grundejers side. Jeg skal tilføje, at begge basisområder, hver på sin vis, var "spændende". Med dette mener jeg at områderne var varieret og kuperet, der var mange "rum" og gemmesteder, samt mulighed for at klatre i træer og på klipper sammen med andre aktivitetsmuligheder. Jeg fik den opfattelse at her er der plads til alle, og der findes legemateriale nok til alle.

På begge basisområder var jeg vidne til en meget aktiv elevflok, her var der stor bevægelsesfrihed, der blev leget, handlet og arbejdet. De hermed forbundne kropsudfoldelser og aktiviteter kommer jeg tilbage til mere detaljeret.

Omgivelser i forandring

Her i norden er vi privilegeret, bl.a. ved at vi har mulighed for at opleve variationer og forandring med de fire årstider. Mit feltarbejde foregik jo i sidste halvdel af forårssemesteret. Her betog det mig hvor tydeligt disse forandringer i naturen skete fra uge til uge. Eleverne på Udeskolen har en enestående lejlighed til at opleve årstidens og naturens rytme og forandring.

Selv i løbet af en dag vil man ude kunne opleve forandringer, f.eks. vejrskift. Jeg så hvordan elever tog hue og jakke af ud på formiddagen, da solen efterhånden brød igennem og stod højt på himmelen. En anden dag, hvor vi var ved Tangerende, blæste det pludselig op på Bandak. I oplægget den dag var det planlagt, at eleverne skulle ro ud og sætte garn, men p.g.a. vejrskift måtte elever og lærere lave en ændring på oplægget. Således fik eleverne ikke sat garn den dag, og den tiltænkte kanoaktivitet blev flyttet længere ind i vigen, hvor eleverne kunne finde læ for vinden og dermed fik de bedre sikkerhed og muligheder for at styre kanoen.

Dette eksempel kan bl.a. vise, hvordan udeskole ikke kan planlægges i detaljer. Rammerne for undervisningssituationen (naturen, her vejret), vil hele tiden være i forandring. Læreren kan ikke, som i klasseværelset, have den fuldstændige kontrol på undervisningsforløbet og resultatet heraf. Nye situationer opstår, som elever og lærer da må forholde sig til.

Med dette eksempel er jeg allerede ved at bevæge mig ind på en anden og vigtig rammefaktor, nemlig læreren med sin personlighed, kvalifikationer og opførsel.

Læreren som rammefaktor

Skal man betragte lærerne og deres kvalifikationer som en rammefaktor, må det ses i sammenhæng med deres professionelle muligheder, frihed og ansvar, og derfor er det uheldigt at betragte alle øvrige rammer som fuldstændig styrende (Hiim og Hippe 1993). Problemområdet med "lærerollen" er imidlertid så stort og komplekst, at der er nærliggende at opfatte det som en egen didaktisk kategori. Det må nødvendigvis være lærerne, der iværksætter arbejdsformen. Som jeg iagttog og tolkede det, har lærens personlighed og væremåde en meget stor og direkte indflydelse på arbejdsformen på Udeskolen. Arbejdsformen ville have været anderledes både i struktur og indhold, hvis lærerne ikke havde optrådt som de gjorde. Derfor skal lærerollen her have opmærksomhed.

Lærernes rolle på Udeskolen

På Udeskolen har jeg som nævnt observeret småskoletrinet 2, 3 og 4 klasse samt mellemtrinet 5, 6 og 7 klasse. På hvert af trinnene var der engageret 3 lærere.

Trods individuelle forskelle vil jeg her fastholde og beskrive det, som var karakteristisk for den samlede lærergruppe fra Udeskolen. Jeg vil tegne et sammenfattet billede af de reflektioner, holdninger og den pædagogiske "væremåde" som blev demonstreret i og gennem deres arbejdsmåde.

Udfra det kendskab jeg har til at være lærer i et klasseværelse tilknyttet en rutinepræget og traditionel undervisningsmåde, hvor læreren har den fulde kontrol med både det forud bestemte resultat samt arbejdet, der skal føre frem til dette resultat, var det åbenbart at lærerne på Udeskolen agerede i en helt anden rolle. Som de selv gav udtryk for:

- *"Vi ble lærere på en annen måte".* [1]

Denne "anden måde" at være lærer på vil jeg gerne beskrive gennem disse fire enkle situationer taget fra min feltnotatbog. Samlet beskriver disse enkelsituationer en dag på Udeskolen. Denne udeskoledag er valgt, fordi det var typisk for en stor del af de dage jeg deltog i Udeskolen:

◊ *Læreren, klassen og jeg er mødt op i klasseværelset lige før afgang til basisområdet. Læreren står fremme ved tavlen og har ordet. Han fortæller at sneen er borte og foråret er på vej. Vinteren har været lang og hård og "Lavo området" klassens ene basisområde bærer præg af dette. Oplægget for Udeskolen i dag består derfor af diverse forbedringer og reparationsopgaver på Lavoområdet. Disse arbejdsopgaver skitserer læreren., Det var bl.a. at grave grøft til dræning rundt om lavoen, hugge og stable brænde, lave primitiv bænk, grave hul for fedtfælde, lave en ny trefod til bålpladsen m.m. Eleverne vælger selv arbejdsopgaver efter egen interresse og placerer sig således gruppevis. Nu sætter læreren eleverne til kort at gennemgå arbejdsopgaven; hvad må gøres, hvilket behov har vi for redskaber m.m.? Der går ca.15 min. med disse overvejelser. Herefter henter eleverne selv, hvad de mener de skal medbringe af værktøj og udstyr, og så er der afgang til Lavoområdet.* [2]

◊ *Før læreren og jeg selv var kommet frem, var flere af eleverne allerede i fuld gang. Jeg fortager et hurtig syn rundt på pladsen. Der var meget aktivitet på hele området, elever gik og løb rundt mellem hinanden. Der var transport ud og ind af den store lavo. To piger forsvandt ind i skoven med økse og sav, og lidt længere borte på stien kom to drenge slæbende med en træstamme. Denne stamme var så stor, at der måtte være mindst to om at slæbe den. Henne ved brændestablen var der en diskussion mellem tre piger om, hvor og hvordan de skulle stable brænde. De var ikke helt enige om placeringen. Læreren satte sig ned tog thermokande frem og drak en kop kaffe.*

◊ *Herefter gik læreren rundt mellem eleverne. I de forskellige grupper talte han med eleverne om, hvordan arbejdet gik. Ind imellem kom han med et par indspil og gode ideer til arbejdet. Ellers arbejdede grupperne stort set selvstændigt og i eget tempo.*

◊ *Før afgang tilbage til skolen, samlede læreren hele klassen. Her fortalte hver gruppe kort, hvordan deres arbejdsindsats og arbejdet i sig selv var gået denne udeskoledag.*

Som ved så mange andre udeskoledage er læreren også her synlig og i forgrunden ved planlægningen og i opstarten. Her gik læreren ind og definerede åbne og frie arbejdsopgaver, han kan karakteriseres som igangsætteren eller tilrettelæggeren.

---

[1] For samtlige citater i dette kapitel gælder at de er skrevet ud ordret. I udskrivningen har jeg opfanget små tænkepauser samt den interviewedes tryk på enkle ord og udtagelser. Der hvor den interviewede holder små pauser er dette markeret med; ..... -og hvor den interveiwede lægger tryk på nogle ord er disse skrevet med; **fed**.
[2] Alle enkelsituationer i denne opgave, er observationer taget fra min feltnotatbog. De er skrevent du og bliver præsenteret på samme måde som denne enkelsituation.

Efter planlægningen, og under selve gennemførelsen, trak han sig mere i baggrunden og lod eleverne selv prøve sig frem. Her var han dog ikke længere borte, end at han kunne gribe ind og tage fat i eventuelle situationer, spørgsmål eller problemstillinger, der måtte være nødvendigt. På den måde var han nærværende og stod til rådighed med hjælp og ideer; men det var ikke ham som havde kontrollen, eleverne styrer og bestemmer farten.

Det som jeg synes er interessant her, knytter sig i udgangspunktet til lærerens forberedelse. Her har han nøje og bevidst gennemtænkt de arbejdsopgaver, hvori der kunne skabes situationer med et tiltænkt indlæringspotentiale. En af lærerene udtrykte det således:

- "*Det gjelder å finne innlærings- og utviklingsmuligheter, som ligger i den konkrete situasjonen, og om å skape situasjoner, som nettopp gir disse innlærnings- og utviklingssituasjoner. Man må øve sitt blikk opp for mulighetene, og ikke stirre seg blind på problemene*".

Det skete dog en del gange, at lærerne greb ind, tog fat i en opstået situation, og måtte foretage en korrektion eller forandring af det planlagte forløb. Jeg har nævnt eksempelet med vejrskift. En anden dag var der to elever der havde gået gennem skoven uden om stierne, her havde de fundet et dødt rådyr, som de kom slæbende med. Den dag kom klassen ikke frem til lavoområdet. Eleverne begyndte at undre sig over og stille spørgsmål vedrørende det døde dyr, og andre problemstillinger dukkede op. *"Hva døde den av?", "Hvor gammel ble den?", "Hvor lenge har den ligget her?", "Finnes det andre dyr som spiser rådyr?", "Hva skjer det med den nå når den ligger og råtner?".* Alt med og omkring dette døde rådyr, samt andre ting eleverne havde fundet, blev tema for resten af udeskolen den dag. I uformelt pædagogiksprog hedder det "Den døde mus pædagogik" og andre kalder det, at man lærer af og i situationen.

Det interessante i denne hændelse er, at undervisningen starter med elevernes eget fund og oplevelser. Læreren ser, at elevernes opmærksomhed er rettet mod fundet, og lader den nye situation danne udgangspunkt for indlæringen. Eleverne lærer om rådyret eller "Den døde mus", hvor den findes, i skoven - i den virkelige og konkrete verden.

Lærerne har tilføjet, at udedagene ikke altid er lige gennemskuelige. Og nævner samtidigt, at det er vigtigt, at være fleksibel, kreativ og finde andre indlærings- og udviklingsmuligheder, der er relateret til den konkrete situation, eller til nye situationer, som spontant og utilsigtet kan opstå. Lærerne måtte ofte være forberedte på, at lave en ændring på det planlagte undervisningsoplæg, og have åbne øjne for nye muligheder. Dette betød også at de have en meget lille grad af detailplanlægning. På Udeskolen har lærerne velovervejet opgivet ønsket om at kontrollere ethvert undervisningsforløb. Afsluttende har lærerne udtrykt det således:

- "*Det krever faktisk mye forberedelse for å lage oplegg, som er fleksible og gir rom for det spontane. Det er myet lettere å lage stive, kontrollerende opplegg*".

At gå ind som lærer og bryde, justere eller korrigere forskellige situationer, må være en balancegang. Under feltarbejdet mærkede jeg selv, hvor vanskeligt det var ikke at bryde ind og hjælpe. Der opstod stadig situationer, hvor elever kom i konflikter over småproblemer. Dette kunne både være af faglig , færdighedsmæssig eller af social karakter. Her var det ofte fristende som lærer at træde til, kontrollere og komme med løsninger. Overblik, tålmodighed og ikke mindst tillid til elevernes arbejde var central. Disse situationer synes jeg læreren ofte styrede på god og erfaringsmæssig måde. Jeg oplevede dem med "is i maven og kaffe i koppen". De var nærværende, men på sidelinien, med en stor tro på eleven selv og dennes

arbejde. Mange situationer blev løst af eleven selv, alene eller sammen med andre elever. Som læreren selv siger det, prøver de ikke at komme med færdige resultater:

- "*Jeg får ikke den rolle, at jeg skal gå inn og si, hva som er rett og galt, men jeg kan få snakke og samtale med eleverne om, hvordan ting fungerer ..... jeg føler jeg mer blir en som kan komme med innspill, og få dem til å tenke ..... reflektere rundt ting*".

Lærerrollen hænger selvfølgelig sammen med arbejdsformen og arbejdsprocessen. Det vil jeg senere vende tilbage til.

Gennem samtaler med lærerene, har de givet udtryk for, at det ikke er helt enkelt at forandre den rutinemæssige og konventionelle lærerolle. Her har lærergruppen indbyrdes brugt og støttet hinanden, drøftet hvilke muligheder arbejdsmåden har givet, og hvilke evner en lærer må udvikle for at tage vare på og udnytte disse muligheder. Dette har de kommenteret, her er nogle uddrag fra deres udtalelser:

- *"Vi har lært av hverandre. For at få nye impulser så må vi arbeide sammen ..... og det blir reelt å drøfte elevenes situasjon når det er "felles elever""*

- *"Skal en arbeide på en ny måte i en ny situasjon, så er det en trygghet i ikke å være alene, men sammen med mennesker som en tror på"*

- *"Vi har vært sammen om dette hele veien, og det vi har lært, har vi lært av hverandre".*

Alle disse aspekter vedrørende lærerrollen er meget nært knyttet sammen men arbejdsform eller læreprocessen på Udeskolen, som jeg nu vil behandle.

Læreprocessen på Udeskolen

Lærerne har tilstræbt at udeskoledagene følger en bestemt struktur. Denne struktur er tredelt og består af forberedelse, gennemførelse og efterarbejde. Læreprocessen som henviser til, hvordan indlæringen foregår, ligger inde for disse tre områder.

Forberedelse

Op til udeskoledagene var der ofte forarbejde. Dette blev skemalagt dagen før eller samme morgen før afgang til Udeskolen. Under dette forarbejde blev eleverne introduceret for oplægget og undervisningsopgaver til den kommende Udeskoledag. Som jeg har været inde på, blev disse undervisningsopgaver fra lærerens side løst defineret. Eleverne kunne her som oftest komme med indspil og ideer om, hvordan de selv kunne eller skulle arbejde med det aktuelle tema. Således blev funktioner og arbejdsopgaver fordelt og eleverne måtte f.eks. sætte sig ind i om de behøvede speciel påklædning og udstyr til dagen. Spørgsmål blev hermed rejst og forventninger skabt. Eleverne deltog aktivt i denne planlægningsdel, som ofte blev afsluttet med, at de gruppevis vurderede, foretog valg, hentede og transporterede udstyr til basisområdet.

Gennemførelse

På selve udeskoledagen lagde lærerne tydelig vægt på at skabe en fast grundrytme. Først afgang og transport til basis området. Dette forgik på lidt forskellige måder, rask gang i samlet flok eller gruppevis, eller det kunne være at cykle frem. Efter ankomst til basis området var der en madpause med samtale og ofte båltænding. Herefter gik man i gang med arbejdsopgaverne. (Alt efter hvilken dag det var tale om, kunne der også ligge arbejdsopgaver før madpausen). Ellers sluttede hver udeskoledag med oprydning, pakning, afgang og transport tilbage til skolen. Denne grundrytme var ikke mere stram end den gav mulighed for både legeaktiviteter og samtaler. Samtaler mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elev.

Bortset fra enkle regler om at eleverne skulle gå lige til og fra basis området, var gennemførelsen ikke overstyret med mange faste regler og forbud. Lærerne hang sig ikke i fastlåste detaljer, ej heller en stærk fagopdeling, og udover den beskrevne grundrytme rådede der en ganske fleksibel tidsdisponering ved hele gennemførelsen. Alt efter elevernes opmærksomhed og engagement kunne længden af arbejdsperioderne samt mad- og legepauser variere lidt fra dag til dag.

Efterarbejdet

Efterarbejdet af udeskoledagen er forgået på forskellige måder. Nogle gange kunne efterarbejdet også være på udeskoledage før afrejse, hvor der blev afsluttet med en kort opsummering af dages begivenheder. Eleverne kom her med korte indlæg om, hvordan det var gået med arbejdsopgaverne, hvordan deres egen arbejdsindsats havde været, om de havde haft nogle problemer osv.

Andre gange blev efterarbejdet lagt op som referat eller fordybningsopgaver, dette kunne være individuelle, gruppevis og til tider samlet med hele klassen. Lærerne fortæller, at dette efterarbejde indgik som en del af en bevidstgøringsproces. Dette kunne bestå i at hente og skrive stikord, sætninger, digte eller referater af oplevelser fra Udeskolen. Alt efter færdighedsniveauet hos eleverne. Andre gange har efterarbejdet bestået i at tegne eller lave plancher, og nogle gange bestod det i at fortælle, holde fordrag eller dramatisere overfor f.eks. medelever, lærer eller forældre. I alle varianterne har hensigten været, at give eleverne anledning til teoretisk bearbejdning og til at systematisere deres oplevelser og erfaringer. Således har man tilstræbt at hente begreber, situationer og handlingsforløb fra Udeskolen og integrere disse i resten af skoleugen.

Herunder skal det nævnes, at lærerne til andre tider har givet udtryk for, at de ikke har følt eller set relevansen af at efterarbejde udedagen. I andre tilfælde har lærerne udtrykt at de ikke har været dygtige nok til at udnytte indholdet og efterarbejde udeskoledagene. Det har således betydet, at efterarbejdet nogle gange helt udeblev.

Læreprocessernes principper og indlæringskvaliteter

Udfra den efterfølgende enkelsituation og ekstrakt fra min felthåndbog vil jeg undersøge, om der i læreprocessen på Udeskolen kan uddrages nogle typiske forskrifter, som jeg har karakteriseres som værende indlæringskvaliteter i læreprocessen på Udeskolen.

Jeg møder først klassen under forberedelse. Eleverne skal to uger før sommerferien have en overnatning ude i primitiv hytte. Hytterne skal eleverne begynde med at konstruere, for derefter at gå i gang med at bygge. Før eleverne går i skoven denne dag, sidder de nu og forbereder udeskoledagens forløb:

◊ *Eleverne sidder samlet i små grupper med fire i hver. Sammen tænker og vurderer de den proces de skal igang med. Her bliver der tegnet modeller af den hyttekonstruktion, de forstiller sig de vil bygge. En af drengene tager penalhus og blyanter i brug for at illustrere sin ide til de tre andre i gruppen. De har tydeligvis lettere ved at forstå tankegangen efter, at han har bygget hytten op med lineal og tre-fire blyanter. Samlet beslutter de sig for denne konstruktion. Efter dette tænker de igennem hvilket arbejdsudstyr, redskaber, samt hvilke materialer de skal bruge til at bygge med og af. Disse beslutninger er der en i gruppen som skriver ned i stikordsform. Så er denne gruppe færdig med planlægningen, de springer ned og henter det planlagte arbejdsudstyr, hvilket bestod af fire knive, en sav, en økse og en rulle med tyndt tov.*

Herefter er der afgang til basis området nede ved Bandak, hvor jeg igen møder gruppen inde i skoven.

◊ *De går og leder efter en fin og passende "grund" de kan bygge på. Her bliver der snakket og diskuteret intenst; Er der plads nok? Nogle måler med skridt, en anden elev forslår at de lægger sig alle ned, for at se om der er plads til alle. Er underlaget nu jævnt nok? De er åbenbart på udkik efter et sted, hvor der er to træer som har passende afstand mellem sig således at de kan bruges som faste sidestolper i hytten. I gruppen bliver der argumenteret, vurderet og til sidst besluttet. Herefter går det egentlige byggearbejde i gang. Gruppen deler sig i to og to. To af eleverne bliver på grunden for at rydde den for sten, små buske og rødder. Her anvender de økse og håndkraft. De to andre går for at finde stokke til at bygge med. Der bliver slæbt stokke til grunden, disse bliver hugget rene for grene og savet til i passende længde, og senere bliver de bundet sammen med tov. Hytten begynder at tage form mens arbejdet forsætter resten af dagen.*

I løbet af de næste to udeskole dage blev hytten færdig og klar til overnatning. Men det er ikke bare denne ene gruppes hytte som er færdig. Kikker man sig lidt omkring, finder man syv andre færdige små hytter. De fleste er fine, solide og godt lavet, med ikke to er ens. Hver af grupperne er tilfredse - med deres egen hytte. "*Våres er den beste*", er der en af eleverne som siger, og ingen af grupperne vil bytte. Under hele forløbet mærkede jeg en stor koncentration, interesse, intensitet samt god arbejdsindsats og nu efterfulgt af en vis spænding. De ser nemlig frem til næste udeskoledag. Denne er flyttete til sidst på eftermiddagen, og består bl.a. af en overnatning i hytterne.

I denne undervisningssituation var der fra lærernes side forberedende lagt et opgaveorienteret tema. Selve endemålet, at overnatte i hytte, var motiverende, og kunne tænkes at pirre børnene - de skulle jo sove "ude" og til den tid være borte fra far og mor og de vandte omgivelser en nat. Herudover var hensigten med formen og arbejdsopgaverne, at børnene skulle tilskyndes

til gruppevis at være aktive deltagere under hele processen. De skulle således have lejlighed til selv at planlægge hyttebyggeriet, at vurdere fremgangsmåde og eventuelle alternativer, tage beslutninger indledningsvis og løbende under arbejdet, og endelig skulle de handle og gøre noget - de skulle arbejde praktisk og skabe noget nyt.

Under planlægningen må eleverne gruppevis selv gøre sig forestillinger om, hvad der skal laves, og tegning af hytte bliver centralt - her er noget at tage fat på, hvor de må tænke på egen hånd. Der er jo ikke noget endeligt facit, så elevernes egne ideer og resultater heraf bliver gældende. Nogle har sikkert bygget huler eller hytter tidligere, de bringer da den erfaring med ind i gruppen, måske har drengen med blyantkonstruktionen sin ide udefra. Men det afgørende er, at gruppen har løst det første problem, som det faldt dem ind, og har fået den oplevelse, at de selv har været medvirket til at beslutte hyttekonstruktionen. De har gennem tankevirksomhed, diskussion og med små hjælpemidler skabt deres eget billede af deres egen hytte.

Før der skrides til praktisk handling, er børnene nødt til at tænke på redskaber og materialer, dette bliver raskt noteret ned og hentet frem. De skønner, hvad der kan blive nødvendigt at have med sig til at udføre byggeriet. Det kan vise sig, at de har valgt forkert, eller vil komme til at mangle et redskab. Her griber læreren ikke ind, de tager ikke kontrollen og giver ingen instruks eller anvisninger. Eleverne får selv muligheden til at opdage "fejlen", og må da selv justere og indrette sig efter de givne forhold og sandsynligvis justere til næste udeskoledag.

På byggepladsen opdager de nye problemer, de skal tages stilling til. De må selv beregne liggepladsforhold, og vurdere underlag - de skal jo virkelig overnatte senere, og de ser muligheder med konstruktion af hytten, de ikke havde tænkt på under planlægningen. Der bliver igen argumenteret og diskuteret, og børnene bliver mere og mere inddraget og bundet til deres eget projekt. De finder også at det var hensigtsmæssig at dele sig i to, der bevirker, at byggeriet skrider hurtigere frem.

Eleverne må til stadighed samarbejde internt i gruppen. Der kommer ikke direktiver ovenfra - det er resultatet af egne ideer, der tager form, de sætter deres egne præg på hytten. Eleverne har sat deres egnet "fodaftryk".

Efter færdiggørelsen af hytterne får de en oplevelse af, at have udrettet noget, der har betydning - de skal jo overnatte i den senere. Alt dette har løbende givet dem oplevelser, måske viser der sig mangler, eller noget de kunne have gjort anderledes ved hytten - de øvrige hytter blev jo også vurderet. Men dette vil også være med til at bevidstgøre eleverne, om det der er hændt, det de har udrettet, det de har lært under processen, og vil dermed danne grundlaget for nogle erfaringer.

Fem indlæringskvaliteter knyttet til læreprocessen

Jeg kan nu identificere fem karaktertræk, som kan betegnes som indlæringskvaliteter i læreprocessen. Disse principper er følgende, men ikke noteret i prioritetsorden:

- Aktivering af eleverne
- Konkrete og relevante undervisningssituationer
- Opgaveorienteret undervisning
- Faste strukturer på udeskoledagen
- Læring gennem samarbejde (dette punkt vil blive behandlet de sociale og sproglige kvaliteter)

Aktivering af elever

Med “aktivering af elever” mener jeg en læreproces der er lagt tilrette således at eleverne bliver virksomme og handlekraftige.

Fra mit forberedende arbejde vedrørende metoder for indledning med udeskole herunder forberedelsen af feltarbejdet, var jeg klar over, at der ville ske meget i felten og på kort tid specielt med 2o børn. Alligevel blev jeg overrasket over at opleve det “live”. Det som mødte mig i omtalte situation var en meget virksom og ivrigt arbejdende elevflok. Ustandseligt blev der vurderet, diskuteret og taget beslutninger. Gruppevis tog eleverne deres beslutningerne til efterretning og handlede derefter. Aktiviteterne havde et stort islæt af bevægelse f.eks. registrerede jeg: gang, løb, springe, klatring, kast, at slæbe, hugge, save, m.m.

Jeg konstaterede således, at eleverne var overordentlig virksomme. Eleverne får her et førstehåndsindtryk af den praktiske udførelse af de omtalte arbejdsopgaver. De mærker med spænding, at de gør noget - skaber noget. Aktivering kan derfor betegnes som et af principperne i læreprocessen.

Lærerne udtaler sig om aktiveringen af eleverne på følgende måde:

- *"De har **selv** vært med på å definere hva som er viktig for dem, og de har vært med å skape den måten de skal finne ut av det på ..... det stiller helt andre krav ..... det blir på en måte å akseptere dem som intelligente vesener, og ikke som noen som behøver å bli forklart, i enhver detalj, hvordan de skal gjøre det"*

Konkrete og relevante undervisningssituationer

Med konkrete og relevante undervisningssituationer mener jeg oplæg, som virkelig eksisterer og på den måde er håndgribelige og som er af betydning i en given sammenhæng.

Gennem diskussionerne om og arbejdet med den konkrete udførelse heraf, fik eleverne en række indtryk og oplevelser - de gør nogle førstehånds-erfaringer i situationer, der er virkelige. Scenen er hverken opdigtet, eller tænkt. I stedet befinder de sig midt i virkeligheden, og de bliver vidner til et virkeligt hændelsesforløb, som de selv er med i og sammen med medelever indgår i.

Jeg konstaterede at det var elevens eget arbejde og produkt, som var det centrale, og ikke lærerens eller lærebogens. Børnene følte relevansen af det de var i færd med, de skulle jo have tag over hovedet ved overnatningen, og det var de helt klar over var væsentligt. De oplevede også, når de ikke kunne finde deres værktøj, at det var af betydning efter endt arbejde, at lægge tingene tilbage, hvor de hørte hjemme.

Børnene ser selv, det kan betale sig, at hjælpe hinanden, og bliver bevidste om at det meningsfuldt at samarbejde. De bliver ansvarsbevidste, og får her en håndgribelig oplevelse, der relateres til deres egen livsverden. Hermed får de indsigt i konkrete og relevante situationer.

Om disse konkrete og relevante undervisningssituationer siger lærerne:

- *"De har en helt annen nærhet til det de selv opplever og det de gjør enn til det de leser om i bøker. Det ligger noen opplevelser og noen erfaringer bak"*

- *"De får virkeligheten inn ..... de **skjønner** hva det er snakk om!"*

- *"Det ligger mange muligheter for oss lærere når vi skal tilrettelegge for læring ..... å ta` utgangspunkt i barns utrolige evne til å forestille seg ting, og spille med og gjennom det kan vi lære utrolig mye. Da tenker jeg konkret på da vi hadde et tema rundt steinalder, lærte om steinalderen. Så hadde vi da en uke, hvor de lekte steinalder. Vi var steinalderstamme, elevene fikk eget steinaldernavn, de lagde seg våpen de brukte i steinalderen, de gikk på jakt på den måten, de handa for hverandre, byttehandel med hverandre med redskaber, med stein og ting som hadde verdi i steinalderen osv. **Det** er jo noe ungene snakker om i dag, den uke vi hadde, da vi lekte steinalder ..... Det er noe med å komme så tett på virkeligheten som mulig"*

- *"Jeg tror, at de her helt reelle samarbeidsoppgaver, som vi har mulighet til å gi dem i uteskoleopplegg, det gjør, at de føler det mye mer nødvendig å arbeide sammen. Altså vi får mye mer **nødvendige** samarbeidssituasjoner, hvor elevene også **ser** ideen med å arbeide sammen ..... og de forstår, at det faktisk er et poeng"*

Opgaveorienteret

Et undervisningsforløb er opgaveorienteret, hvis eleverne arbejder med at bearbejde eller løse virkelighedsnære, praktiske orienterede problemer (Hiim og Hippe 1993).

Som mange andre undervisningssituationer fra Udeskolen, var også denne af praktisk tilsnit og opgaveorienteret. I udgangspunktet lyder opgaven på, at eleverne gruppevis skal bygge en hytte, som de skal overnatte i senere. Her blev ikke givet noget facit på arbejdsmåde eller konstruktion, eleverne må selv tænke det igennem og bygge derefter. Materialer, redskaber, hyttens størrelse og placering som de andre ting i processen, måtte de selv vurdere, vælge og finde ud af i fællesskab. Under hele forløbet møder eleverne praktiske problemstillinger, som må tænkes igennem. De prøver sig frem, det lykkedes ikke altid i første omgang, så de må gøre nye forsøg, indtil de kan bruge det.

Jeg konstaterede eleverne i en udforskende og skabende rolle, hvor flere løsningsforslag blev eksperimenteret med og forsøgt, prøvet og fejlet, ligesom diskussioner og småkonflikter fandt sted, inden resultatet blev nået, alt på elevernes præmisser.

Hvilke overvejelser lærerne har gjort sig, vedrørende problemløsning og opgaveorienteret undervisning på Udeskolen, belyses gennem følgende citater:

- *"Vi lærer dem at tenke på egen hånd, til å se litt løsninger"*

- *"Det er den kreativiteten som mange sitter inne med, som aldri kommer til sin rett i skolen, hvis vi styrer for mye. Det er veldig viktig for elevene, at de kan komme med nye innfall, nye måter at løse det på, tillit til sin egen måte, sin egen evne til å løse et problem. Vi prøver å få til den siste da, vi prøver å få dem til å tenke ut sin måte å løse ting på ..... være kreativ"*

- *"Når elevene blir stilt ovenfor en opgave, som de skal utføre, og får muligheten til å løse den på forskjellig måter, og utifra det de kan og det de mester, så får de brukt seg på en helt annen måte, enn når vi går inn og skisserer en helt nøyaktig oppskrift på, hvordan de skal gjøre det"*

- *"Jeg mener, også vi utvikler deres evne til å ..... altså de får aksept fra oss på, at en opgave kan løses på mange forskjellige måter. Kanskje helt på tvers av det som tradisjonellt har vært innenfor skoleverket, at det er veldig mye fasit, riktig og galt. At det går på tvers av det"*

- *"Det at det ikke er et fasitsvar, **det** er viktig for ungene å forstå, at de kan sikkert gjøre det på en annen måte, at det går helt fint. At vi ikke binder dem sånn, at de skal gjøre det de tror læreren vil at de skal gjøre, og hvilken måte de skal gjøre det på"*

- *"Ungene skal prøve selv, at vi ikke hele tiden gir dem oppskriften, men at de må løse problemer selv. For det er **det** de lærer av"*

- *"I skolens gruppearbeid, så blir det veldig ofte, at vi legger premissene for resultatet og arbeidsmetoden, men ute så blir problemet lansert, og måten å løse det på må de prøve å finne ut av **selv** ..... og i fellesskap"*

Faste strukturer på udeskoledagen

Som nævnt indledningsvis var der en fast rytme gennem udeskoledagen. I ovenstående eksempel så vi , at skoledagen begyndte i klasseværelset efterfulgt af afhentning af udstyr. Så var der transport til basisområdet, og efter ankomst spiste eleverne deres madpakker, dette gerne omkring lejrbålet. Her var der også “samtaler” mellem elev og elev samt lærer og elev. Efter spisningen begyndte arbejdsopgaverne. Sidst på dagen blev der foretaget en lille opsummering af dagens forløb, før der var oprydning og afgang tilbage til skolen for at aflevere redskaber.

Jeg har konstateret, at grundformen i denne struktur, også var at finde i de andre udedage. Denne rytme gav eleverne en tryghed, de er blevet vant til de tilbagevendende faser, der inddeler dagen.

Det bevirkede, at eleverne kan være mere aktivt deltagende, mere nærværende. Det er lettere at give sig helt, når man er fortrolig med dagsforløbet. Tiden bliver da også udnyttet bedre, lærerne kan trække sig i baggrunden, og undgår helt at være styrende med at samle eleverne og forklare, hvad der nu skal ske - for hver ny fase af dagen.

Opsummering af indlæringskvaliteter på Udeskolen

Gennem en bevidst og reflekteret lærerrolle blev der på Udeskolen skabt undervisnings situationer, med forskelligt indlæringspotentiale.

Disse situationerne tog i høj grad udgangspunkt i en opgaveorienteret undervisning. Her blev eleverne aktiveret. Gruppevis arbejdede de med at løse konkrete og for dem relevante problemer. Eleverne så ofte selv et formål med de stillede arbejdsopgaverne, men selve arbejdsmåde og løsninger var i stor grad et resultat af deres egne valg.

Der var en faste struktur og rytme på udeskoledagene. Eleverne var deltagende og selvhjulpne i særlig forberedelsen og gennemførelsen. Under gennemførelsen trak læreren sig i baggrunden.

Inden for de små grupper ligger muligheder for at lære gennem samarbejde.

A - Sansende og udforskende kvaliteter

Inden for dette erfaringsfelt vil jeg med udgangspunkt i enkeltsituationer belyse, i hvilket omfang eleverne på Udeskolen bliver stimulerede til udvikling af de sansende og udforskende kvaliteter. Opmærksomheden og "forskerlysten", som eleverne synes at have vil også være centralt.

◊ *To og to går eleverne sammen om at dele kniv og et skærebræt. Nu er de i gang med at arbejde sammen om at rense to fisk. En elev står og kikker på makkeren, han vil ikke selv tage på "sin" fisk, han synes den døde fisk er ækkel og lidt "skummel", og det at skære den op og tage indmad ud synes han tydeligvis er ulækkert. Makkeren derimod er benhård, og siger: "Du er en pyse! ..... jeg har renset* **en** *fisk og jeg gidder ikke å rense din også". Eleven tager da fat i fisken, efter lidt pres fra makkerens side bliver hovedet skåret af, og fiskens indmad taget ud. To andre elever havde tændt bål, før de gik i gang med at rense fisk. Dette bål har nu brændt en halv times tid, og der er begyndt at komme lidt gløder. Efter at fiskene er blevet renset, bliver den tilberedt med en næve fuld af salt, lidt smør og så pakket ind i folie. Således er den klar til at blive grillet i bålets gløder. Den friske fisk er efter en stund klar, og bliver spist til forkost. Nogle spiste meget, andre kunne ikke lide fisken.*

Stoltheden ved at have fanget fisken, er kølnet lidt hos den ene elev. Ved nærmere eftersyn synes det med at få fingrene ned i slim og indvolde ikke at være så spændende. Jeg så, at han rynkede på næsen, indmaden har ikke haft den bedste duft. Efter røg fra bålet mærker børnene varmen fra gløderne, det var endog stærk varme. Det ender med en dejlig duft af stegt ørred.

Jeg konstaterede under hele processen, at børnene oplevede det at røre ved råmaterialet, altså fisken, ind- og udvendig, og dufte til fisken i forskellige faser under tilberedningen. De lugtede røg og følte varme fra bålet, og endelig så og smage de det færdige resultat. Det var helt tydeligt, at her brugte de fire af deres sanser at se-, føle-, lugte- og smage. Lærerne følger op og fortæller:

- *"Barna er blitt bedre til å sanse, og bruke andre sanser enn bare det å se og høre. Barn er ofte mye mer sansende på andre felt enn vi voksne. Vi har kanskje glemt det å ta på, merke på, smake på og så videre. Det der ..... som barn tør å utforske på en måte ..... og det får de mulighet for når de er ute"*

◊ *Klassen er nede langs søbredden og er gået på insektjagt. Til dette har de med sig enkelt udstyr: små glas, insektsuger, forstørrelsesglas, net m.m. I starten står de oprejst og kikker og kikker men finder ingen ting. På et tidspunkt er der en pige som bøjer sig ned og roder mellem nogle sten. Her finder hun en vårmyggelarve som hun får suget ind i sit glas. "Se her hvad jeg har fundet", udbryder hun. Flere elever strømmer til, og kikker med stor begejstring. Dette giver åbenbart en reaktion hos de andre elever, der går ikke lang tid, pludselig er alle i klassen intenst i gang med at søge, rode, lede imellem sten, siv, i sandet osv.*

Børnene har åbenbart ikke fået at vide nøjagtigt, hvor der kunne findes insekter. De må selv prøve sig frem. Efter at en af eleverne har fået gevinst, sker der en mængde ting på kort tid. Der skete en forandring hos børnene, fra blot at skue rundt efter insekter, til at være meget ivrige og søgende. Reaktionen sker efter at en anden elev har fundet en larve. Nu er er de klar

over, hvor der skal søges, og at de skal kikke nøje efter de helt små skabninger. Det var fascinerede at se elevernes optagethed. De var meget nysgerrige, og i deres søgen, sorterede de stort fra småt, og de små sten måtte igen sorteres, så dyrene kunne skelnes fra stenene. Med stor koncentration arbejdede de med det medbragte grej. De viste megen opmærksomhed og nysgerrighed under udforskningen. Dette har lærerne også bemærket i følgende oplæg:

- *"De lærer seg å gå inn i naturen og se ..... **her** er det mange ting. Roter, leter rundt, rydder bort ting, isolerer ting.*

- *"De trener jo veldig mye ..... konsentrerer seg om ting, de tar stort og lite, rødt og grønt ..... spesifisering av konsentrasjonsområde ..... det er viktig i en begrepsinnlæringsfase, når de er åtte år. Å skille ting fra andre ting, sette navn på det"*

- *"De får utviklet nysgjerrigheten, og det blir det lagt til rette for ..... men den nysgjerrigheten som ungene er født med, egentlig blir den bevart, det er jo ikke å fremelske, men å bevare"*

◊ *Det er forår, solen er steget op over fjeldsiden i øst, og den er begyndt at varme. Klassen er på tur i et ganske åbent skovområde nær en søbred. Skovbunden her er som en hvid dyne af anemoner. I små basisgrupper med en lærer i hver, sidder eleverne og kikker og snakker om anemoneblomsten. Samtalen går på plantens udseende, hvordan ser den ud udenpå, og hvad er det der er indeni, hvilke farver findes her, og hvordan ser dens blade ud m.m? Et par elever synes, det er mærkeligt, hvorfor nogle blomsterne er åbne og andre er lukkede?*

◊ *Disse iagttagelser bliver fulgt op, med at eleverne skal male motiver, som de selv vælger og finder i området. Opgaven går mere specifikt ud på, at de skal male det nære og farvelægge hele papiret. Umiddelbart ser det ud som om, mange elever tager udgangspunkt og maler motiver hvor anemonen indgår. Til opgaven anvendes pensler og vandfarve. Individuelt bruger eleverne nogle forsøg på at blande farver sammen for at finde den rigtige farvenuance til blade, baggrund, himmel osv.*

Børnene møder her naturen i en særlig smuk tilstand. Solens stråler giver vekslende farveindtryk af vegetationen og dens varme giver børnene en behagelig fornemmelse. Under den efterfølgende kunstneriske udfoldelse sætte eleverne sig midt i dynen af de små blomster.

Jeg konstaterede, at eleverne gik meget tæt på tingene, også på anemonens nære omgivelser. Der var forskel på, hvordan børnene beskrev anemonens udseende; men den blev nøje undersøgt både udvendig og indvendig. Farverne på blomsterne og baggrunden blev vurderet nøje, de skelnede mellem de der var i skygge og de solbestrålede. De havde set farvenuancerne og andre detaljer, hvilket blev bekræftet i de efterfølgende farvelagte tegninger. Eleverne bliver interesserede og de undrede sig. Lærerne har registreret dette flere gange:

- *"Det fenger dem veldig ..... **plutselig** gikk de liksom ned i detaljer på en måte .... det ble veldig spennende, for tingene hadde jo **helt** forskjellige utseende, også ble de jo nysgjerrige på, hva er det som gjorde det? Hvorfor er det sann at den er grønn og den er hvit? og hvorfor den har den formen, og den har den formen? Det er noe med spørsmålene, som dukker opp....."*

Samlet fortæller ovennævnte enkeltsituationer mig om følgende fire kvaliteter ved arbejdsformen, der bliver demonstreret og arbejdet med på Udeskolen.

- Stimulering til opmærksomhed.
- Stimulering af sanselighed.
- Trang til udforskning af naturen med dens nuancer.
- Undring over naturen og dens mangfoldighed.

Mere om sansende og udforskende kvaliteter i andre observationer

Opmærksomheden var stor, da eleverne en dag skulle på fisketur. Først skulle der graves og ledes efter regneorme. Eleverne forstod, at hvis de ikke fandt nogle kunne de ikke fange fisk. Herefter blev opmærksomheden rettet mod at få orm sat på krogen, for derefter at koncentrere sig om at kaste snøren langt nok ud.

Før afrejse fra Udeskolen samlede eleverne deres egne ting, for at kunne forlade basislejren i samme stand som de modtog den. Her blev opmærksomheden også rettet mod affald som lå tilbage, det blev indsamlet. Flere gange på vejen tilbage til skolen så jeg at børnene stadig havde opmærksomhed vendt mod affald, idet de forsatte med at opsamle det, der flød på deres vej.

Under dette erfaringsfelt har jeg indtil nu beskrevet kvaliteten "opmærksomhed" i relation til sanse- og udforske-kvaliteter. Man kunne have angrebet det anderledes, og f.eks. have taget udgangspunkt i situationer fra de tre andre erfaringsfelter. Listen med situationer hvor opmærksomhed er i fokus er ganske lang. Således har elevernes opmærksomhed været betydelig, og vel at mærke ikke bare i de enkeltstiuationer, jeg netop har beskrevet i dette afsnit, men også i mange af mine andre observationer, hvor handlingerne har haft et andet indhold. Her vil jeg ved hjælp af eksempler relatere opmærksomhed til de andre erfaringsfelter:

I afsnittet om de sociale og sproglige kvaliteter beskrev jeg, hvordan eleverne var opmærksomme på hinandens humør og velbefindende. Specielt hvis nogle at deres kammerater ikke havde det godt, f.eks. da en var faldet og slået sig lidt, da en savnede sin mor eller far ved overnatningsturen, eller i den situation da en af drengene var blevet væk fra gruppen. I disse eksempler så jeg at eleverne bekymrede sig om hinanden, og de så at sige er opmærksomme på sociale forhold inden for klassen, de selv er er del af.

Fra de fysiske og motoriske kvaliteter findes situationer med fri leg, hvor børnene i nogle perioder var opmærksomme og fuldstændig opslugte. Jeg husker et eksempel, hvor en dreng fra mellemtrinet opmærksomt havde fået øje på en fuglerede højt oppe i et træ. Dette måtte jo undersøges, og så klatrede han op for at se, om der skulle være noget spændende heri.

Opmærksomheden var også til stede, da nogle elever havde knækkede deres fægtestok, og dermed måtte lede efter en ny og mere solid, så stokkekampen kunne genoptages. Et andet sted så jeg elever på jagt efter flere grankogler, som skulle bruges til kasteskyts, samtidig med at de måtte være opmærksomme på ikke at blive ramt af fjenden.

Men de opmærksomme elever så jeg også under hyttebygningen startende med gruppen som søgte efter en passende grund til at bygge hytte på. Efter et passende sted var fundet, blev aktiviteten efterfulgt af koncentration og opmærksomhed i gruppen, da værktøjet kom i anvendelse. Ligeledes synes nogle elever at være opmærksomme på nabogruppen, som var kommet lidt længere i deres hyttebygning. I hvert tilfælde fik eleverne afluret en ide eller to til, hvordan de kunne bygge deres eget tag. Dette med at få ideer og efterligne andre gjaldt i øvrigt også, når nogle mere erfarne elever brugte værktøjet, og de mindre erfarne prøvede at kopiere deres bevægelsesmønstre, og var dermed nysgerrige og opmærksomme på at lære mere om brugen af værktøjet. Med disse eksempler kan man således også knytte opmærksomheden til de manuelle og produktive kvaliteter.

Jeg har før været inde på, hvordan opmærksomheden ligger tæt op af det at sanse. Her vil jeg følge op på flere eksempler, hvor det er tydeligt at elevernes sanser bliver stimuleret:

På Udeskolen, hvor eleverne er ude i hele året, får de mulighed for at føle de fire årstider. De mærker vejret i forandring - kulde og sne, vind og regn, sol og varme osv.

I en ovenstående situation beskrev jeg, hvordan eleven sansede fisken m.m. Dette med at tage på ting, sanse genstande synes at være en vigtig og integreret del af dagligdagen på Udeskolen. Eleverne sanser og føler på såvel naturens egne materialer - planter, sten, jord, vand m.m. Men også værktøj og udstyr, som det de selv har medbragt til dagens oplæg, bliver undersøgt.

Der var forår i luften, da jeg var på feltarbejde, og med det fulgte mættende forårsdufte. Et par af pigerne plukkede blomster, duftede til dem og tog dem med hjem. Lugtesansen bliver stimuleret på Udeskolen.

Foråret præges også af megen fugleaktivitet. På Udeskolen har man bl.a. gennemført et oplæg, hvor eleverne skal lytte efter fuglesang. Men naturen er jo fuld af lyde kendte som ukendte, men der er gode muligheder for, at børnene opfanger og genkender nogle. F.eks. da en af de yngste drenge nær en elev hørte et stort plask i vandkanten, og vendte sig rask for at se efter - måske var det en fisk?

Når jeg i de ovenstående situationer har skrevet om det at udforske, har det været i forbindelse med at udforske selve naturen, dens nuancer og mangfoldighed. Men at udforske kan også betyde at gå på opdagelse. I princippet er det hvad eleverne gør, når de leder efter en passende grund at bygge hytte på, eller når de leder efter nye gemmesteder på basislejren, ligesom da to drenge var på jagt efter nye og måske bedre træer, som de kunne klatre videre i. Set fra denne vinkel får det at udforske nye perspektiver.

Tilbage står så kvaliteter som omhandler undren over naturen og dens mangfoldighed. Dette handler om de spørgsmål, der bliver stillet af eleverne, når de har oplevet noget interessant og vil vide mere. Udover de før omtalte situationer, har jeg registreret andre tilfælde. F.eks. da to af eleverne undrede sig over, hvorfor de skulle grave hul til en fedtfælde, som bare skulle bruges til økologisk affald? I forlængelse heraf, havde de gravet fælden så dyb, at de stødte på vand, og undrede sig igen og spurgte om det nu kunne passe, at der var grundvand de var stødt på? Basislejren lå jo 200 m over havets overflade.

Opsummering

På Udeskolen blev der lagt op til undervisningssituationer, kun støttet af enkelt udstyr, hvorved elevernes sanser, koncentration og forskertrang blev stimuleret. Det foregik i en atmosfære af glæde og forundring, over naturens rigelige muligheder.

Eleverne tog aktiv del i at undersøge og udforske deres nærmeste omgivelser. De blev nysgerrige, opdagede mere, undrede sig, og ville vide mere.

Det var karakteristisk, at eleverne udviste stor opmærksomhed, både over for hinanden og i forhold til omgivelserne. På disse områder brugte og udviklede de deres sanser.

B - Fysiske og motoriske kvaliteter

I dette afsnit skal jeg se på, hvordan arbejdsmåden og det fysiske miljø ved Udeskolen lægges tilrette for fysiske og motoriske kvaliteter. Eleverne er fysiske aktive og kroppen er i bevægelse stort set fra start til slut, når børnene var på Udeskolen. Transporten til og fra lejrområdet kan i sig selv ses som en stimulering af de fysiske og motoriske kvaliteter. Denne består af 2 x 2 km cykeltur eller 2 x 2 km rask gang. I de praktiske arbejdsopgaver, som jeg tidligere har beskrevet, er der også store indslag af fysisk aktivitet. Jeg kunne pege på mange enkeltsituationer i mine feltnotater, der berører området. Her skal jeg imidlertid først skitsere en enkeltsituation med stort indhold af legeaktiviteter.

◊ *Klassen har udeskole oppe ved lejrområdet. Dette område består af en stor terrasse, liggende på en forholdsvis stejl fjeldside. Det er ikke så store partier med flat underlag, dog er der plads til at sætte en stor lavo op med et lille flat område omkring. Geografisk er området ellers varieret og kuperet; her findes store sten, små skrænter, og bjerget viser sig enkelte steder. Området er en blandingsskov bevokset med både fyr og gran af forskellige alder samt større indslag af løvtræer. Der er to små bække som løber sammen og krydser området.*

◊ *I forlængelse af en lunsh pause opstår der spontant leg. Legen består af små kampe tilsyneladende alle mod alle, eleverne løber og springer rundt på området med stor fart. Kampen består denne gang af at kaster grankogler og tør elglort efter hinanden. Eleverne gemmer sig oppe på skrænter, bag træer og sten. En elev har klatret op i et fyrretræ, han viser sig at være et godt sigte mål for et par andre elever. Nogle andre nærmer sig bækken, og finder et sted hvor de kan hoppe over på den anden side. Legen udvikler sig til at de også sprøjter vand efter hinanden. Lidt længere borte ser jeg fire-fem elever som har fundet grene og stokke, her er fægte- og stokkekampen på sit højeste.*

Her foregår legen helt på børnenes præmisser. Den begynder pludselig med kamp uden forudgående erklæringer. Alle bevæger sig hurtigt på det kuperede terræn nogle individuelt, andre i små grupper. Da forskellige alliancer hurtigt dannes eller skifter, på uforklarlig vis, må grupper hurtigt fortrække. Det sker med spring over sten, nedfaldne træstammer og over bækken. Ellers risikerer man at blive ramt af kasteskyts. Børnene har en formidabel evne til at kaste og ramme med stor præcision. Nogle efterfølges på klipperne, andre prøver at undvige fjendens træfsikre skyts ved at klatre i træer. Senere bliver kasteskytset skiftet ud og kampene fortsætter ved stokkekamp. Intensiteten er høj, og børnenes energi næsten uudtømmelig. Forældrene får næppe store problemer med børnene den aften.

Jeg konstaterer at der bliver anvendt de fysiske grov-motoriske aktiviteter som: løb, spring, klatring, kast og fægtning, og at børnene bevæger sig i et varieret terræn, og at de under legen var i næsten konstant udfoldelse og bevægelse de var fysisk aktive. På basislejren findes mange muligheder og udfordringer, eleverne ser disse og søger dem. Dette er i tråd med lærerene observationer:

- *"Mange ganger bruker vi jo terreng, som kan være steilt, det kan være kupert, og det er klart* ***det*** *utvikler motorikken ..... Både balanse og kroppsbeherskelse generellt blir utviklet, når de ferdes ute i naturen, hvor det blir de naturlige ting, som vi møter som stiller utfordringer til dem ..... Altså elevene søker dem jo, det ser vi jo! De klatrer opp i en bjørk,*

eller de klatrer opp på en stein, eller de hopper over bekken, de søker jo de her utfordringene"

Andre motoriske aspekter som skinner igennem var: koordination, balance, og hurtighed. Børnene lægger både styrke og kraft i legeudfoldelserne, de var meget udholdende. Dette gælder i øvrigt ikke bare denne enkeltsituation med leg, men også ved de praktiske arbejdsopgaver. En lærer udtrykte netop dette:

- *"Koordinering av bevegelser, styrke og presisjon, altså det å oppleve øyje-hånd koordinasjon, og det å treffe i samme øksehogg ..... tyngde for eksempel, det å oppleve tung vekt når du arbeider, det er jo veldig mange sånne elementer som er med når man begynner å analysere det de gjør. Det å slepe, det at skubbe, alle de fysiske lover som gjelder, får de utført og utfordret mye i uteskolesammenheng"*

Videre var der interessant at registrere, hvordan eleverne, efter at de var kommet på basislejren, selv udvalgte og organiserede deres udfoldelser og bevægelser. Legen og de andre aktiviteter synes at være på børnenes egne betingelser, have stor grad frivillighed samt at være sammensat således, at aktiviteterne passer til deres færdighedsniveau: begyndende ud fra det du kan og mestrer, og derfra strække dig efter nye opgaver og forhindringer. Dette er velovervejet fra lærerenes side, mestringsaspektet ønsker de at varetage på Udeskolen:

- "*Du kan **selv** legge opp til, hvor mye du tør. Du kan presse deg selv, og den følelsen av å mestre, den er **uhyre** viktig for dem ..... den følelsen får vi til i uteskolen".*

Forklarer en af lærerne, og følger op med en beskrivelse af en længere vandretur, som også omhandler mestringsaspekter på Udeskolen:

- *"Jeg **vet**, jeg er **helt** overbevist om, at hadde vi ikke hatt uteskole, hadde noen elever i klassen ikke vært med på den turen, som vi hadde i dag, eller vært med på skituren, som vi har hatt i vinter, fordi de hadde ikke orket det. De kommer fra hjem, hvor det å gjøre noe fysisk er ensbetydende med noe negativt, anstrengelse ..... og anstrengelse er lissom ikke så godt. Det er deres kultur, det er familiens kultur, som de kommer fra. Nå har de sett at de orker, de har sett at de klarer det".*

Under legen var der indslag af kampe både individuelle og gruppevis. Det så ikke ud til at der var nogen skarp opdeling i forhold til at danne pige- og drengegrupper. Kampene og kappestriden havde et konkurrence aspekt. Dog var der ingen synlig vinder eller tabere, det synes at være kamp *med* hinanden og ikke *mod* hinanden.

Jeg vil gerne vise et andet moment m.h.t. aktiviteterne på Udeskolen, som knytter sig til konkurrence. Dette forhold synes ikke at være til stede i samme grad, som jeg kender det fra gymnastiksalen. Det kan godt være, at nogle elever ved, at kammeraten er bedre til at bruge økse f.eks., men hvis dette er tilfældet, er det ikke særligt gennemskueligt. En af lærerne udtaler sig om dette:

- *"Det ikke sånne tradisjonelle idretts-ting, dem vi lager. Det er ikke det å måle, hvor hurtig du løper, eller det å måle, hvor langt du kaster, det er opgavene, som gjør at man utfører ting med kroppen. Det er øksehugget, det er trærne som skal felles, som gjør at du bruker armene. Når du da skal slepe disse tilbake til hytten, så er det det samme om du tar deg ti pauser på veien, eller om du tar deg en pause. Det er ingen som måler, det er ingen som ser etter det".*

Noget tyder på at præstationsaspektet ikke er centralt på Udeskolen. Men legens dimensioner, og glæden i bevægelserne og aktiviteterne er det centrale.

Ved en opsummering af ovenstående tolkning, træder følgende kvaliteter frem, som udvikles på Udeskolen:

- Alsidige fysiske aktiviteter og kropsudfoldelse.
- Motoriske aspekter; balance, koordination, hurtighed, styrke og udholdenhed.
- Oplevelse af mestring.
- Legeaktivitet meget domineret.
- Fredelig kappestrid *med* hinanden.
- Fysisk udfoldelse individuelt og i grupper på tværs af kønnene.

Mere om fysiske og motoriske kvaliteter i andre observationer

I den ovenfor omtalte enkeltsituation af leg så vi, at eleverne var i bevægelse i en række fysiske og grov-motoriske aktiviteter. Det at eleverne var i høj aktivitet, var et af de tydeligste kendetegn på Udeskolen. Ved analyse af mine resultater træder derfor en række andre eksempler på dette frem. Jeg observerede at eleverne:

- gik ture, dette var både til og fra basislejren, men der var også oplæg, hvor udeskoledagen bl.a. bestod af at vandre længere ture i skov og mark
- cykle til og fra basislejren i perioder, men jeg har også kendskab til oplæg hvor Udeskolen har haft indhold af længere cykel udflugter
- løbe på basisområdet, ikke mindst under leg og ved andre udforskende aktiviteter
- springe over og ned fra stammer, sten, bække og andre forhindringer de møder på basislejren
- klatre i træer, på fjeld og på stejle skråninger, udforsker nye steder
- kryber og kravler under stokke, grene o.l., de opdager nye "rum"
- løfte, bære, skubber, slæber (tungt), dette var mange ting f.eks. træer, sten, grene, værktøj, fiske grej, kano m.m.
- kaster sten, kogler, spyd, slår smut m.m.
- fægter og har diverse stokkekampe
- ro i båd og kano
- fiske med stang
- grave grøft til dræning
- anvendelse af værktøj, save med sav, snitte med kniv, hugge med økse osv.

Ovenstående aktiviteter vil også vise, at der findes mange aktiviteter, som har paralleller til situationer med både de sansende og udforskende kvaliteter. Men også til de manuelle og produktive kvaliteter, som vil blive omtalt i det følgende afsnit. I øvrigt var elevernes fysiske aktivitet så central i alle undervisningens oplæg, ved alle enkeltsituationer, og på alle udeskoledagene, at dette vil være et af mine mest typiske fund ved dette studie af Udeskolen.

De motoriske kvaliteter - balance, koordination, hurtighed, styrke og udholdenhed, følger på sin måde med i de ovennævnte aktiviteter. Disse kvaliteter ligger på en måde i og bliver en del af bevægelserne. Derfor ser jeg det ikke nødvendigt at gentage eller tilføje flere eksempler på de motoriske kvaliteter.

Udeskolen er henlagt i så varierede omgivelser, at alle elever fik mulighed for at deltage i aktiviteterne. De udfordrede og prøvede sig selv på forskellige færdighedsniveau. Rammerne var ikke så snævre og standardiserede, at mulighederne blev brugt op. Derfor fik eleverne uanset tidligere erfaring lejlighed til at opleve det at prøve og mestre noget nyt.

Hertil kommer, at Udeskolens indhold var så varieret og tilbød en bred vifte af aktiviteter og muligheder, hvorved eleverne oplevede det at mestre. Det gjaldt ikke bare mestring af de aktiviteter, som jeg allerede har beskrevet under de fysiske og motoriske kvaliteter. Det var også aktiviteter fra andre situationer, som er kategoriseret i de øvrige tre erfaringsfelter. Det vil jeg nu fremlægge nogle eksempler på .

Inden for de sociale og sproglige kvaliteter viste eleverne tilfredshed og mestringsfølelse ved at have udført noget i fællesskab. Det var specielt tydelig ved de føromtalte hyttebygningsopgaver.

Gennem samarbejde hjalp eleverne de mindre erfarne og underviste andre i forskellige færdigheder. Herved fik de mere erfarne en mestringsoplevelse. Når yngre elever hjalp ældre på vej, eller når de udlånte deres egen kniv eller økse var mestringsfølelsen særlig tydelig.

Med dette følger også kommunikationen. Elever mestrede at tage ordet og udtalte deres mening over for andre, det blev også gjort over for ældre elever. Det var lagt til rette ved Udeskolens form og struktur.

Fra det sansende og udforskende felt, er der eksempler på, at elever tog om levende fisk, aflivede og rensede dem. Det var tydeligvis noget nyt for nogle af eleverne, og for nogle en klar overvindelse og mestringsoplevelse.

Under elevernes jagt efter insekter viste nogle stolte, og med stor tilfredshed, at have fanget et nyt og fremmed insekt, medens en elev oplevede mestring ved at have fanget 10-12 insekter af samme slags.

Når det gælder de manuelle og produktive kvaliteter, ligger eksemplerne meget tæt op ad de fysiske og motoriske kvaliteter. Jeg vil senere komme tilbage til, hvordan brugen af kniv eller økse har et mestringsaspekt, og hvordan det at skabe noget kan stimulere ens mestringsoplevelse.

Jeg har beskrevet, at legen var dominerende på Udeskolen, og dette gælder i særdeleshed for småskoletrinnet. Her var legeaktiviteterne selvstyrende og uden voksensindblanding. Det har været vanskeligt helt at gennemskue, hvad legene egentligt gik ud på. Med det så ud som om, der var stort indhold af fange- og kampelementer. Både individuelt og i hold var eleverne på flugt eller på jagt efter hinanden. Når de mødtes opstod der kappestrid. Nogle gange skulle områder forsvares, eller broen skulle spærres, andre gange synes det som om, eleverne var gået i skjul eller på udkik efter nye spændende gennemsteder.

Med der var også situationer på Udeskolen, hvor lærerne bevidst spillede på det legende aspekt. F.eks. har der været oplæg, hvor de har leget og lært om indianere og deres levemåde, på samme måde har de haft oplæg om stenalderkulturen.

Man kan også tolke oplægget hvor elever udforsker og er på jagt efter insekter i vandkanten som en lærestyret legeaktivitet. På samme måde kan hyttebygning synes som lignende legeaktiviteter. Begge disse oplæg opslugte imidlertid i perioder helt eleverne, som om det var

leg. Således fortsatte nogle eleverne også med at fange eller bygge i pauserne og i friperioderne.

Opsummering

Udeskolen er en arbejdsform, som gav eleverne rig anledning til bevægelse og aktiviteter med store variationsmuligheder . Her var et stort spillerum, hvor eleverne fik udviklet de grundlæggende fysiske og motoriske evner.

Udeskolen indeholdt situationer, hvor legen var meget dominerende. Der var også indslag af konkurrenceelementer. Eleverne udkæmpede fredelig kappestrid med hinanden både individuelt, og i grupper på tværs af køn.

Eleverne oplevede mestring i udførelsen af forskellige bevægelser, og på basisområderne fandt de stadig nye områder som udfordringer og som de forsøgte at strække sig imod.

C - Manuelle og produktive kvaliteter

Dette afsnit ligger tæt op ad det forgående vedrørende de fysiske og motoriske kvaliteter, det handler også her om at være aktiv og at bevæge sig. Traditionelt betyder "manuel", det der udføres med hånden. Men da hånden aldrig kan arbejde isoleret fra resten af kroppen, vil det give en bedre forståelse her at sige, at "manuel" er det der udføres med kroppen. "Produktiv" betyder skabende. Følgende afsnit kommer derfor til at handle om, at udføre handlinger med kroppen og om det at skabe noget.

I denne henseende skal jeg nu koncentrere mig om enkeltsituationer fra Udeskolen, hvor eleverne først og fremmest deltager aktivt, og bliver stimulerede til det som knyttes til "at kunne" noget og til dels skabe noget:

I det følgende henvises til enkeltsituationen beskrevet tidligere vedrørende hyttebygning. Denne situation har jeg behandlet to gange, her skal jeg imidlertid trække andre aspekter frem:

Der foregår under denne arbejdsopgave en mængde udviklende og praktisk arbejde. Børnene vil bygge hytterne ud fra de ideer de i grupperne havde besluttet. Det er en større udfordring, da de udelukkende skal arbejde i naturen. De har medbragt værktøj - sav, økse, kniv samt tov. Arbejdet optog dem fuldt og helt. To af børnene havde ikke tid til at spise deres madpakker, før de var i gang. De greb økse og kniv, og gik straks til sagen. Senere kommer resten af børnene til og tager del i arbejdet. Der var således nogle, der tog initiativet, medens andre fulgte op. Enkelte holdt øje med hvordan andre bruger værktøjet og efterligner. På deres arbejdsmåde og efterhånden som arbejdet med hytten skred frem, var det tydelig at se, at det var elevernes eget værk og eget valg af hyttekonstruktion, de var i gang med at virkeliggøre.

Jeg konstaterede, at børnene blev udfordret til at arbejde i naturmaterialer og hertil at bruge simpel værktøj og enkle teknikker. Dette har lærerne et bevidst syn på:

- *"Uteskolen kan komme inn som et tillegg for at få en sånn god ballast, som vi synes er viktig. Ungene skal lære seg å bruke redskaper, for eksempel en kniv er jo ikke farlig, hvis de lærer å bruke den riktig"*

I enkeltsituationen med hyttebygning, anspores eleverne til opfindsomhed og de benytter deres egne ideer og fremgangsmåde. Det var mit klare indtryk, at der foregik en kreativ og skabende proces, som børnene var midt inde i. Lærerne udtrykker det på følgende måde:

- *"Det er noget ved kreativiteten, som de får brugt. Trangen til at skabe noget, er stor for nogen, - ved at sætte et aftryk på en måde ..... det tror jeg er veldig viktig, veldig væsentlig for unger, at skulle gjøre noget selv, ikke at der er nogen som har gjort det for dem ..... det har måske meget større verdi, at de selv har været med på at gjøre det".*

Dette er et aspekt som jeg vil tolke og benævne som "skabende arbejde".

◊ *Det er først på dagen, tre elever har været ude i robåd og har netop lagt båden til land. De tre har været ude for at tage garnene op, som blev sat ud dagen før . Nu bliver båden fortøjet og garnene bliver båret op på bredden. Herefter går eleverne med stor tålmodighed og koncentration i gang med at rense garnene for både fisk, grene, tang m.m. En del af fiskene er sprællevende og må slås ihjel. Et par af børnene gyser lidt, det at slå*

ihjel tager de alvorligt, og det er ikke helt så enkelt. Læren bryder ind og forklarer: "Nu er denne fisk mad - vores mad, og derfor kan vi slå den ihjel". Børnene prøver i flere forsøg at tage fat på fiskene, men de er glatte og sprællende slipper de ud af børnenes hænder. Dog er der en elev der tydeligvis har prøvet det her før, han tager et godt tag i fisken og slår den i nakken med en kæp. Dette bliver set af de andre elever som prøver at gøre det samme. Og efter nogen prøven lykkes det at gøre ligesådan. Det viser sig at blive en god fangst, hele 35 ørreder og 3 sig. Alle fiskene bliver i første omgang puttet i en fælles spand. Garnet bliver hængt pænt op på en V-formet gren.

Dette handler om at føre en båd på vandet, og ordne fangsten af fisk. Det at ro, holde kurs, ligge stille og fortøje er ikke symboler eller matematik - det skal prøves, sikkert mange gange og under forskellige strøm- og vejrforhold, før man kan håndtere fartøjet. Det er gået udmærket i dag, nu skal fangsten ordnes. De finder selv ud af at fjerne fiskene fra garnene, og at klargøre garnene til næste gang de skal sættes. En del af de fisk som synes livløse, er det slet ikke alligevel, opdager børnene, når de forsøger at tage dem med hænderne, og det er heller ikke så ligetil at aflive dem.

Jeg har tidligere set børnene ro på søen, det at styre båden og få den til at gå lige frem er, for en uerfaren, ingen let aktivitet. Her bliver der fægtet med årer, plasket i vandet, åretagene bliver korrigeret, eleverne skifter plads og samarbejdet genoptages, der bliver prøvet og fejlet. Efterhånden "løsner det" og eleverne får med større og mindre omveje båden til at gå, hvortil de vil.

Jeg så de mange små hænder i færd med at rede garnene ud og rense dem, efter at de havde pillet fiskene fra. Jeg oplevede sjove episoder, når de forsøgte at få fat på de sprællende fisk med hænderne for at slå dem ihjel; men børnene tog det nu ret alvorligt. De mindre heldige lurede kunsten af hos den mere erfarne elev. De prøver at imitere deres kammerat, og nu fik de bedre resultater.

Jeg konstaterede i denne enkeltsituation, at der ikke er en anden der står og fortæller, hvordan man skal bære sig ad. Der er ingen bevidst instruktion, eleverne *lærer ikke*, at styre båden lige frem, eller eleverne *lærer ikke* at tage denne her fisk op i hænderne og slå den ihjel, *men de gjorde det!* En af lærerene forklarer:

- *"Ute har vi et prinsipp, som går på det å handle og utføre. Læringen blir jo mye mer grunnleggende på den måten at de har gjort det, og vet ..... at* ***det*** *gjorde vi, og* ***det*** *husker vi. Dermed så lærer de gjennom handling. Du lærer gjennom handling, du kan sammenligne, du* ***ser*** *resultater ..... du vet hvorfor vi fikk fisk den dagen"*

Jeg vil fremhæve følgende tre kvaliteter, som jeg har hæftet mig ved i de to enkeltsituationer:

- Stimulering til skabende arbejde.
- Praktisk arbejde med værktøj, simple tekniker, og anvendelsen af naturmateriale.
- Kundskab knyttet til handlingsmåder og bevægelsesmønstre.

Mere om de manuelle og produktive kvaliteter i andre observationer

Efter en nærmere analyse af mine resultater ser jeg, hvordan Udeskolen var bygget op om en række undervisningssituationer som bestod af elevernes egne praktiske produktive virksomhed, som her skal benævnes som skabende arbejde. I den sammenhæng indgår

eleverne, værktøj, simple tekniker, naturmateriale sammen med det skabende arbejde i en og samme kontekst. Dette gælder stort set i alle de enkeltsituationer, jeg har noteret mig. Med henblik på disse kvaliteter vil jeg udover den omtalte enkeltsituation med hyttebygningen, henvise til andre eksempler som jeg har observeret .

Bålbrænding i forbindelse med lunch er i en længere perioder en del af rytmen på Udeskolen. Dette styrer eleverne selv, her er de helt selvhjulpne. De griber sav og økse, tilpasser og kløver brændet i anvendelige optændingsstykker. Mens to elever bygger bålet, har en tredje taget kniven ud af skeden og er gået for at skære lidt birkebark. Efter dette forarbejde er der ingen problemer med at få fyr på et fint bål. Gruppen sætter sig rundt om bålet og tager madpakker frem. Udover at de her har skabt en "stemning", har eleverne også været i et skabende arbejde.

Andre gange har jeg set elever i gang med forskellige snedkerarbejder. De har f.eks. lavet primitive bænke til at anbringe rundt om bålet og trefod til at hænge de store gryder med saft eller suppe over bålet. Hertil kommer en lang række snittearbejder som: fløjte, små både, spyd, pile o.l. Til dette skabende arbejde brugte eleverne både kniv, sav, økse og til tider snor.

Jeg har også set at elever havde både spade, skovl og hakke med på Udeskolen. Disse redskaber er blevet anvendt til bl.a. at grave grøft for at dræne rundt om lavoen. Dette karakteriserer jeg også som en kvalitet i det skabende arbejde.

Eleverne gør nogle erfaringer med både handlemåder og bevægelsesmønstre i de ovenfor nævnte eksempler, men jeg har set andre situationer, hvor disse kvaliteter bliver trænet. Her følger nogle eksempler på handlemåder, hvor det er tilsigtet at lære kundskab om:

- at få bålet til at brænde og få det til at brænde godt,
- at sætte regnorme på fiskekrogen og kaste med fiskestang og snøre,
- at knytte stokke og grene sammen så det kan holde og ikke falder fra hinanden,
- at bevæge sig i varieret og kuperet landskab,
- at vurdere hvilket værktøj, der er mest hensigtsmæssig til forskellige gøremål,
- at holde kanoen rolig og få den til at gå lige frem,
- at forstå en række fornuftige arbejdsstillinger osv. osv.

Opsummering

Brugen af værktøj gav eleverne nye og flere oplevelser.

Gennem de praktiske arbejdsopgaver fik eleverne nyttige erfaringer og kundskaber. De fik muligheder for at forstå sammenhænge mellem værktøj og dets anvendelsesmuligheder og begrænsninger, navnlig i bearbejdelsen af naturens materialer.

På Udeskolen er der et læringspotentiale som er knyttes til den traditions- og handlingsbårne kundskab.

Udeskolen skabte muligheder, der indbød eleverne til at være kreative. Eleverne fik anledning til gennem skabende arbejde, at udvikle sig og blev stimuleret gennem praktisk virke og skaberglæde.

D - Sociale og sproglige kvaliteter

Inden for dette erfaringsfelt vil jeg med udgangspunkt i enkeltsituationer bearbejde sociale og sproglige kvaliteter ved Udeskolen. De situationer, som der tages udgangspunkt i, kan principielt være handlinger, der er taget fra et af de tre øvrige erfaringsfelter. Først vil der blive behandlet aspekter som knytter sig til sociale færdigheder, områder som samarbejde og evner til at løse konflikter står centralt, men også moralske, mellemmenneskelige aspekter og det at tilhøre et fællesskab vil blive berørt.

Der arbejdes også inden for dette erfaringsfelt med kvaliteter, som knyttes til sprogoplæring. Det drejer sig om at udvikle og give forståelse af ord og begreber, samt det at kommunikere med andre. Når det sociale og det sproglige er knyttet sammen, så skyldes det, at sproglige ytringer mellem personer er den almindeligste form, der anvendes for at skabe en fælles social virkelighed (Henriksen 1987). Det henregnes derfor til dette erfaringsfelt, når der forberedes, laves aftaler om, og der gennemføres arbejdsopgaver på Udeskolen, som tjener fælles interesser. Disse eksempler på kommunikation samt andre sproglige kvaliteter vil blive behandlet sidst i dette afsnit.

De sociale kvaliteter

Rundt regnet tog ca. 90%, af de undervisningssituationer jeg observerede, tog udgangspunkt i at eleverne arbejdede i grupper. Arbejdsopgavernes indhold var som omtalt i Del 1 varieret med stort indslag af opgaveorienterede emner. Her spiller samarbejde i grupper en central rolle. Ofte opstod der små og større konflikter blandt eleverne. Af disse samarbejdssituationer har jeg nedskrevet mange i min feltnotatbog. Her skal jeg imidlertid først presentere to enkeltsituationer:

◊ *Det er en varm dag, og eleverne er i lavoområdet. For at imødegå den kolde tid til høsten og vinter, skal der bl.a. saves, kløves og oplægges brænde fra en stor dynge grene og stolper der ligger samlet på området. Fire piger har valgt denne arbejdsopgave på denne udeskoledag. I Gruppen har de valgt en arbejdsdeling, hvor to begynder at stable brænde på en udvalgt plads, medens de to andre går i gang med at save, hvor den ene holder grenene når den anden saver. Under savningen vælter underlaget, og saven går ned i jorden. De laver nu en ny og bedre opstilling ved at stille nogle større bjælker sammen, og får derved en god arbejdsstilling, og der saves ikke i jorden. De største brændestykker kløves med økse. De arbejder hårdt. Det samme er tilfældet for de to der stabler. De har valgt at stable i højden, og pludselig rutsjer alt brændet ned. En anden måde, hvor der stables mellem et par træer bliver nu diskuteret og valgt, og der stables videre målbevidst på ny. To af pigerne går ned til elven og tager vand i en dunk, de er hurtigt tilbage for at fortsætte arbejdet. Det synes som om, de er klar over, at de skal have meget brænde til vinteren.*

Denne situation tager som de fleste andre sit udgangspunkt i et gruppearbejde om en meningsfuld opgave. Senen er kendt, vejret er smukt; men der er lagt op til konkret og alvorligt arbejde.

Det var åbenbart under hele sekvensen, at børnene arbejdede sammen for at nå et fælles mål. De så et formål med deres indsats, der skulle sikres brænde til bålet samt varme til lavoen gennem vinteren, og videre skulle der bruges brænde for at lave mad over bål. Børnene havde fundet en fornuftig arbejdsdeling, og jeg konstaterede, at samarbejdet gik godt, og det var effektivt. De lod sig ikke slå ud når problemerne opstod, men hjalp hinanden med gode ideer vedrørende et bedre underlag at save på, og en ny måde at lave brændestabel. Jeg var vidne til en samarbejdssituation, der forløb godt. Og vel at mærke under ret strenge forhold - det var hårdt fysisk arbejde udført af børn på 4.-5. klassetrin.

◊ *Dette er fra et gruppearbejde, hvor fire piger arbejder sammen om at lave en ny bænk til deres udendørs bålplads. I første omgang har gruppen valgt at dele sig i to og to. To af pigerne har været i skoven, hvor de har savet en nedfaldet træstamme til. Denne stamme har de nu efter en del hårdt arbejde slæbt tilbage til bålpladsen. Den indbyrdes aftale i gruppen var, at de to andre piger skulle hugge to klodser til, som træstammen skulle hæves og lægges op på. Nu viser det sig så, at disse to piger ikke havde arbejdet på at hugge disse klodser til. De havde i stedet snakket og gået rundt og kikket på de andre grupper i klassen. Da de to piger som havde arbejdet med træstammen opdager, at de andre ikke har gjort deres arbejde, bliver de skuffet, irriteret og sure. Her opstår en lille konflikt, hvilket resulterede i at de to, som ikke havde arbejdet, får dårlig samvittighed, og i tillæg til dette tager deres del af arbejdet alvorlig samt arbejder godt og koncentreret resten af dagen.*

Denne situation handler bl.a. om samarbejde. Pigerne vælger at dele arbejdet i to portioner, hvilket synes at være en god ide, da alle fire derved kan komme til at lave noget samtidigt på det fælles projekt. Medens to af pigerne seriøst tager sig af den ene del af arbejdet, der oven i købet er ret hårdt arbejde med at save og slæbe træstammen til bålpladsen, har de to andre piger ikke taget så alvorligt på aftalen om at hugge klodser. I stedet har de snakket og underholdt sig med at se på de andre gruppers aktiviteter, bevidst eller ubevidst har de unddraget sig deres del af aftale og samarbejde.

De to som samvittighedsfuldt har udført deres del, bliver skuffet, irriteret og sure på de andre over det svigt, der er sket. De diskuterer nu voldsomt situationen, og samvittigheden gnaver i de to, der sneg sig bort - det gik jo ud over deres egne gruppemedlemmer, hvilket ender med, at de nu tager deres del alvorligt, og arbejde sammen i gruppen resten af dagen.

I denne hændelse går lærerne ikke ind og får de to ikke-deltagende piger tilbage til arbejdet. Ej heller blander de sig i den diskussion og konflikt der opstod, de lod eleverne selv håndtere situationen.

Jeg konstaterede, at et de fires pigeres begyndende samarbejde midlertidigt brister. Jeg ser de to samvittighedsfuldt begynder på deres del, medens de to andre siver bort. Da det går op for de flittige, viser de skuffelse, irritation og bliver vrede. Det giver anledning til en lille konflikt og diskussion mellem parterne. Konflikten løser de selv, det ender med, at de alle genoptager samarbejdet om opgavens løsning.

Fælles for det jeg har kunne konstatere i denne enkeltsituation og mange andre er, at der stort set arbejdes i grupper med to - fire elever i hver gruppe. Inden for gruppen træffes aftaler om hensigter og om arbejdsdelen. I samværet inden for grupperne opstår der mindre eller større spændinger. Eleverne samarbejder godt - og mindre godt, diskussioner og løsning af konflikter klarer de selv, og oftest uden lærerens mellemkomst.

Lærerne synes at være vel vidende om begivenhedernes gang, og er klar over de konflikter som opstår, men har i disse situationer bevidst valgt en delvis tilbagetrukket rolle. De ser tydeligvis også, at der er muligheder i disse situationer for social læring, og vil evt. benytte lejligheden i nogle tilfælde til at komme med indspil således, at eleverne stimuleres til eftertanke om situationens gang. De kommenterer situationerne således:

- *"Ofte så synes jeg, vi kan bruke sånne situasjoner, som oppstår i uteskolen i den sosiale læren med elevene"*

- *"Jeg kan få noe samtale med elevene om, hvordan ting fungerer mellem dem ..... jeg blir en som kan komme med innspill"*

- *"Det får den effekt, at de får reaksjoner fra elevene på det, at de sniker seg bort.....her er der noe som* ***helt konkret*** *går utover noen av kameratene deres, det at de ikke yter sitt ..... det går utover noen av kameratene"*

- *"Jeg mener, at det også har værdi det, at de har hatt de konflikter, de har hatt i gruppearbeidet. Du har da ofte hatt elever, som sniker seg vekk, som ikke deltar, som ikke gjør arbeidet sitt på en måte ..... som ikke yter det som de andre forventer, at de skal yte, ikke sant!..... og så får du diskusjoner på det, og* ***det*** *mener jeg er mye mere oppdragende enn, at vi som lærere skulle tatt de diskusjonene"*

- *"Jeg synes, de er blitt bedre i de konflikter de har, er blitt bedre til å ta opp ting imellem seg ..... de er blitt bedre til å ordne opp sånn selv uten å involvere oss. De kjenner hverandre så godt, at de tør ta det der med hverandre ..... det er sosial modning"*

Udvikling af det at kunne tage ansvar og udvise ansvarsbevidsthed

Som jeg tolker de omtalte situationer og lærerens udtalelser, er den lille gruppes indre spændinger årsag og drivkraft til en social læring og udvikling af den enkelte og fællesskabet. Med processen følger også en form for ansvarsbevidsthed over for gruppefællesskabet. En af lærerne nævner i forlængelse af omtalen af samme situation:

- *".... og naturligvis så får du en tilhørighet til det du lager i fellesskap, det er et ansvar som er litt større"*

- *"Du får et større ansvar for noe som andre har deltatt i. Så da får de ansvar for den tingen de har gjort..... de må bidra med sitt, og det at de bidrar, har en betydning"*

Fra dagene på Udeskolen, har jeg oplevet flere situationer og hændelsesforløb, hvor eleverne gennem tilhørsforholdet til en lille gruppe samarbejder, løser problemer, tager og får ansvar. Her følger to enkeltsituationer som omhandler dette:

◊ *Det er blevet forår, sneen er smeltet og birken er sprunget ud. Vinteren har været lang og hård, og klassens faste lejrområde bære prægr af dette. Udeskolen denne dag består af diverse repetitionsopgaver og arbejdsopgaver på lejrområdet. Her møder vi klassen som er delt i små grupper med to til fire personer i hver. Hver gruppe har valgt hvilken arbejdsopgave de vil bruge dagen på. Arbejdsopgaverne kræver, at de anvender forskelligt udstyr, som kniv, økse, sav, spade, tov m.m. Grupperne har sat sig ind i deres*

arbejdsopgaver og udvælger selv udstyr fra skolens udstyrsrum, dette bliver krydset af før afrejse. Efter dagens udeskole skal eleverne således sørge for, at deres udstyr bliver afleveret tilbage på udstyrsrummet. Før afrejse fra lejrpladsen, bliver der indbyrdes i gruppen lavet aftaler om, hvem der tager turen ned til udstyrsrummet denne dag.

◊ *En gruppe med fire drenge er under hyttebygning gået lidt i stå. De har ikke fået nogen sav med, og snakker om at det må de huske til næste gang. Imidlertid får de løst det akutte problem ved at gå til en af nabogrupperne og bede om at få lov at låne en sav. En af de yngste piger fra denne gruppe giver stolt "grønt lys" for at låne "sin" sav til de ældre drenge. Men hun giver streng besked på, at de kun kan låne saven i en kort periode, og må huske herefter straks at aflevere den tilbage.*

Begge situationer ovenfor har at gøre med aspekter vedrørende ansvar for Udeskolens værktøj. Eleverne har gruppevis før afrejse valgt opgave, og bestemt den til løsningen nødvendige sammensætning af værktøj og udstyr, der så skal afhentes. Der foretages en afkrydsning på en liste i udstyrsrummet, der dels kan være en huskeliste, og dels virke som påmindelse om tilbagelevering.

I det ene tilfælde var det at låne en sav hos nabogruppen, men ikke uden videre. De må gå ind på strenge betingelser, dels kun at disponere over den i begrænset tid, og dels skal de selv aflevere den efter endt brug. Forholdet til den anden gruppe udelukkede derfor ikke hjælp, men de opdagede, at det blev ubekvemt og mere besværligt for dem, end hvis de havde husket deres egen sav. Tilsyneladende må de tage ansvar for at overholde den indbyrdes aftale, og levere saven tilbage efter endt brug.

Allerede inden afgang fra lejrområdet afgør man inden for den enkelte gruppe, hvem der skal lægge tingene tilbage i udstyrsrummet, når man er på skolen igen ved dagens afslutning.

I disse situationer konstaterede jeg, at den enkelte og gruppen samlet er klar over, at værktøj er af værdi og betydning for dem. De tager samlet ansvar for valg og afhentning af genstandene, en enkelt får ansvaret for værktøjet under hele udeskoledagen, således at de ved afslutning kan levere det tilbage. Om disse to situationer, siger en af lærerene:

- "*Også har du det, at når de går og finner seg redskap, så blir de også ansvarlige for det verktøy, som de har fått, og som de må passe på og levere tilbake, og det er jo* ***det*** *du kan kalle ansvarslæring i praksis ..... og der har du også det, at det blir ansvarslæring utfra noe, som er* ***helt reelt*** *og* ***viktig*** *på en måte ..... det er jo viktig, at redskapet er der, når vi neste gang skal på uteskole. Så det blir ikke sånn en pedagogisk fidus, vi har funnet på, det er faktisk også en nødvendighet, at de tar det ansvaret"*

Situationerne viser også at eleverne ikke bare udvikler ansvarsbevidsthed over for det lånte værktøj og udstyr. De må også tage ansvar ved at forholde sig til de aftaler som indbyrdes indgås med hinanden. Dette kan medføre muligheder for udvikling af respektfølelse overfor ens medelever.

Ved flere andre lejligheder har jeg ligeledes set, hvordan eleverne hjælper, støtter og ikke mindst lærer af hinanden. Dette synes iøvrigt at være en helt naturlig ting på Udeskolen. Trods aldersblandede grupper inden for de to skoletrin, med en forskel på op til tre år, udviser eleverne en indbyrdes respekt for hinanden. I nogle situationer ser det endvidere ud til, at de kan bruge hinanden som ressource, og således have en erfaringsoverføring imellem hinanden.

Lærerne udtaler sig om børnenes arbejde i aldersblandede grupper på følgende måde:

- *"Jeg tror nok, at de små kan ha glede av å strekke seg etter den måten de store leker på ..... og utfører ting på"*

- *"Elevene får virkelig mye innenfor dette her, de eldre kan ta seg av de yngre og hjelpe hverandre begge veier"*

- *"Ungene er gode til å lære av hverandre....det er de som har gjort ting før, som er blitt flinkere til å lære de andre, prøve det ..... litt en samkjøring ..... en kombinasjon mellom å se, at det blir gjort og ved å prøve det selv"*

- *"Ofte er det elever fra både andre, tredje og fjerde klasse i samme gruppe. Og intensjonene med det er jo, at for det første så skal de eldre ta hensyn til de yngre, hjelpe dem, og de yngre skal lære av de eldre.* ***Men*** *så opplever vi jo også, at de eldre lærer av de yngre. For de kan jo forskjellige ting. En som går i fjerde klasse kan i praksis være like svak eller sterk som en i andre klasse"*

Der var ingen synlige problemer med, at børnene arbejdede i aldersblandede grupper, ej heller at det var blandede pige- og drengegrupper.

Når ældre og yngre elever arbejdede sammen side om side, opnåede den mindre erfarne, uanset alderen, gode resultater på grund af den mere erfarenes hjælp, samt imitering af dennes færdigheder.

Med disse forhold omkring hjælpsomhed, respekt, ansvarsbevidsthed o.l. har vi allerede bevæget os ind på de mellemmenneskelige kvaliteter og vilkår på Udeskolen.

Udvikling af moralske og mellemmenneskelige forhold

◊ *En gruppe på syv elever sidder sammen i græsset og spiser deres madpakker. En af de syv har glemt sin madpakke. Dette løser sig let, de andre deler gerne ud af deres brødskiver. Man kunne næsten tro, at det at dele sin madpakke var noget der skete dagligt. Fra en anden gruppe, går der en hen til læren med sit æble, det ser ud til, at være en af de yngste piger. Hun vil gerne have lidt hjælp, og låne lærerens kniv til at dele sit æble i syv - syv dele?, "en del til hver af de andre i gruppen, selvfølgelig", siger pigen.*

Umiddelbart ser det ud som eleverne i denne situation viser omsorg og tænker på "sin næste". Jeg synes, det næsten er et billede taget fra Biblen. Det bringer os over i følgende enkeltsituation, som skal illustrere flere moralske og mellemmenneskelige kvaliteter på Udeskolen.

◊ *Dette er en situation, hvor en af drengene fra småskoletrinnet, ser en svane kommer hen mod søbredden. Jeg har før set, eleverne fodre de svaner som findes i området, og denne dreng var nu interesseret i at fodre svanen. Situationen opstår i forlængelse af frokostenpausen, drengen havde spist sin madpakke, og havde derfor ikke mad til svanen. Så fandt han ud af, at han kunne gå og spørge lærerne, om de havde mad, fordi han havde "glemt" sin madpakke. En lærer, som havde rigeligt, følte lidt sympati for eleven, og han får en enkelt skive. Men så anes det, at drengen vil fodre dyret. Dette greb læreren fat i.*

Drengen fortalte, hvad han havde tænkt at gøre, og sammen fik de nu en samtale om det at lyve, om at misbruge en anden persons godhed og om tillidsbrud.

◊ *Senere samme dag viste det sig, at der var flere som følte sig delagtige i handlingen - der havde været en lille konspiration om dette her. En lille gruppe elever havde samvittighedsnag, og af rester fra deres termoser samledes lidt kakao, som de gik over og afleverede til læreren.*

Situationen har at gøre med udvikling af moralske kvaliteter. Drengen vil gerne have oplevelsen af at kunne tiltrække et smukt og vildt dyr, ved at fodre det. Denne spændende handling har eleverne af og til haft lejlighed til. Nu er problemet, at madpakken er spist, og drengen bruger, med den usande historie om glemt mad, læreren som et middel til at opnå egen vinding - han øjner muligheden for at fodre svanen alligevel. Tilsyneladende ser drengen ikke noget galt i det. Læreren griber ind, og der bliver lejlighed til at samtale om værdibegreberne - rigtigt og forkert, godt og ondt, og hvordan andre opfatter handlinger, der er på den negative side af det normale. Det gør også indtryk ikke bare på drengen selv men også på nogle af de andre elever, som havde en eller anden andel i foretagendet. Det ender med, at de fornemmer, at det er noget forkert, de har gjort, og det skal gøres godt igen med det forhåndenværende middel - kakaoen. Den aktuelle lærer blev faktisk lidt rørt over dette, og det jeg blev jeg også. Måske er dette et eksempel på, at på Udeskolen er det lykkedes at påvirke den moralske side hos eleverne.

Jeg konstaterede, at de pågældende børn havde skyldfølelse, vel at mærke efter lærerens forklaringer om det forkerte i handlingen. Børnene havde herefter en del samtaler og eftertanke i krogene, og det gav en lille varm følelse i brystet, da kakaoen blev givet i bod.

Lærerne har udtrykt, at på Udeskolen, hvor elevernes bevægelsesmønstre er store, er der mere at "finde på", og der opstår ofte utilsigtede situationer, som kan relateres til moralske normer og værdier. De oplyser, at der opstår så mange problemstillinger herom, at der kan integreres en kristendomslektion i udeskoledagen. De har også i flere sammenhænge omtalt, hvordan Udeskolen er central i relation til at belyse og lære om moral og mellemmenneskelige problemstillinger. Her er nogle af deres udtalelser.

- *"Det å være hjelpsom, ha omsorg for hverandre ..... hvis det skjer noe med en elev, for eksempel man har skåret seg, så er de andre veldig redde for, at det er noe alvorlig. Jeg føler på en måte, at elevene er glade i hverandre"*

- *"Det har jeg tenkt på i ettertid ..... at det dukker situasjoner opp, hvor man kan komme inn på moralske sider ved dagliglivet"*

- *"Temaer i kristendommen, overordnet om å være snill og vennlig mot hverandre, eller det å være god mot sin neste. Det er så mange elementer av disse ting, som vi har helt konkrete diskusjoner på og helt konkrete episoder å snakke ut fra.....det er mellommennskelig læring, som ligger i uteskolen"*

- *"Hvis du ser en elev som oppfører seg stygt mot en annen elev, så kan jeg ta fatt i det og snakke med han, i stedet for å snakke om en tenkt situasjon i klasseværelset. Det er veldig mange sånne ting, som kommer opp i uteskolen, derfor har jeg også lagt en av kristendomstimene i uteskolen. Vi får så mye etikk, at jeg ikke har dårlig samvittighet"*

På Udeskolen oplever eleverne altså situationer, der giver spændinger og påvirker deres indbyrdes forhold og kemi. Dette kan være temaer, som synes "tunge" og ret abstrakte, hvis de ikke har virkelige og personlige erfaringer at relatere dem til. En at lærerne har beskrevet dette område på følgende måde:

- *"Alt det abstrakte, som skal læres ..... kjærlighet og sånne ting ..... det er **jo** i situasjonen du må lære det. Du kan jo ikke lære om kjæligheten, trygghet og sånn i en bok ..... Jooo, du kan jo lære om det, men vi må jo oppleve de menneskelige, store, viktige temaer ..... sammenhold, trygghet, omsorg og frykt for eksempel ..... kjenne til det, så blir vi ikke så redde for det. Men vi skal jo ikke forakte kunnskapen, som står i bøkene ..... men det er ikke alle, som er like gode til å lære av det skrevne ord. Det er mange, som må gjøre det, og de fleste har nytte av det i praksis. Vennskapet for eksempel ville være nok så håpløst å ha som et teoretisk tema, hvis ikke vi hadde en læreramme, som gjorde, at det har vi prøvd"*

Udeskolen havde en styrke på dette område, og var i stand til at bibringe eleverne en solid ballast, når det drejer sig om at udvikle medmenneskelige egenskaber.

Oplevelse af trivsel og det at tilhøre et fællesskab

Som afslutning på de sociale aspekter vil jeg se på, hvordan indlæringen påvirkes af elevernes følelse af fællesskab og deres trivsel. Dette område bliver skitseret ved at fremdrage tre situationer:

◊ *Gruppen (8 - 10 år) har været på fisketur. De har røgtet 3 garn, og fangsten var god. De har lige renset garnene, der var 38 fisk i alt.. Børnene er begejstrede, de siger - det er vores fangst ! Alle fisk bliver gjort i stand og lagt i en stor bøtte. Lærer og eleverne taler sammen og drøfter turen. Så siger læreren - "her ligger så hele vores fangst i fællesskabets bøtte". Børnene ser til og synes indforstået.*

At være på fisketur, og hale fangsten om bord er en spændende ting. Denne gang har det været en særlig god tur, for efter de er kommet i land tælles der hele 38 fisk. Børnene er glade og stolte over, at de sammen har gjort så givtig en tur, vel vidende at det også var dem, der satte garnene. Efter rensning af fiskene var lærerens velvalgte ord en effektfuld afslutning - i bøtten er der jo mad til os alle sammen.

Jeg konstaterede børnene havde en god oplevelse i den blandede aldersgruppe. De var sammen om denne fangst, det var dem - og dem alene, der havde fisket med held. Der var opstået en "vi-følelse" - stærkest at mærke, da de stod ved bøtten.

◊ *Klassen har spist middag, og der har været lidt aktivitet / leg. Nu har mørket sænket sig, og eleverne sætter sig tættere sammen omkring bålet. En af lærerne spiller citar, og der bliver en halv times aftensang inden folk finder deres hytter og går til ro.*

Børnene er ved at være trætte efter en lang dag. Det er i skumringen, og et godt tidspunkt at samles på om bålet. Her skal ikke sættes stor aktivitet i gang, tæt siddende sammen lades tankerne flyve, medens bålets flammer og gløder betragtes. Citarens toner lyder, og i aftensangene genkendes ord og vers - de vækker måske gode minder. Vi er her alle sammen, og snart vil det være nat. Jeg er vidne til en aften, hvor der opstår gode stemninger hos

børnene. Nogle virker lidt fraværende, men de nyder denne afslutning på dagen i et stort gruppefællesskab. Dagen afrundes sammen og med gode følelser og under ens betingelser.

◊ *Klassen har slået to udeskoledage sammen, og er nu en forårsdag på overnatningstur. Skumringen er ved at blive afløst af natten, det er blevet lidt koldere. Fire piger har netop strammet bardunerne til deres telt lidt op. Nu er de med stor spænding på vej ind i teltet for at organisere sig, med liggeunderlag, puder, soveposer osv. således, at der kan bliver plads til alle fire. Nogle i gruppen har taget go´natlæsestof med. Der bliver lyst med lommelygte, spist lidt slik og hygget og snakket noget. Det virker, som det er et af højdepunkterne på turen, her findes en "stemning" som kan være svær at beskrive. Jeg gik lidt rundt mellem teltene den aften, og der blev hygget indenfor. Efter nogen rumlen og leen, perioder med helt ro, og perioder med megen hvisken og snakken, blev der endelig stilhed.*

Børnene har nok set lidt hen til denne tur. Det kunne tyde på, at det ikke er første gang, pigerne er på telttur. Nogle har i hvert fald gjort sig tanker om, hvad der kunne være nyttigt og godt at medbringe til aftenen i teltet. Når selve liggeunderlag og sovepladserne skal arrangeres, er det spændende at se, hvordan man kan gøre det bedst muligt, der tages hensyn til hinanden - det er jo lige før der rigtigt skal hygges, så alle skal ligge godt.

Hvis man selv havde været deltager, ville man have kunnet føle, hvordan denne dag og aften var præget af både spænding og forventning; men også af god trivsel i klassen og det ikke mindst i de små grupper, hvor der endvidere var en udstråling af stærkt fællesskab.

Alle situationer viste, at indlæringsmiljøet er optimalt til at fremme fællesskabsfølelse og trivsel hos eleverne. Gennem gode oplevelser og følelsesmæssige stemninger blev gruppefællesskabet styrket, og eleverne reagerede hensynsfuldt og viste positive holdninger over for hinanden.

I det forløbne afsnit har jeg bevæget mig langt omkring, og er kommet ind på en række sociale kvaliteter, som jeg tilskriver den indlæringsform, samt det indhold og miljø som Udeskolen praktiserer og står for. Kvaliteterne kan opsummeres som følger:

- Udvikling af evner til at samarbejde.
- Udvikling af evner til at løse konflikter.
- Udvikling af ansvarsbevidsthed.
- Udvikling af moralske og mellemmenneskelige forhold.
- Udvikling af fællesskabsfølelse.

Mere om samarbejde, konfliktløsning og ansvarsbevidsthed i andre observationer

Samarbejdet synes at være stærkest og tydeligst i de situationer, hvor eleverne havde et fælles mål. Dette var f.eks. tilfældet ved oplægget med hyttebygning som forløb over to hele udeskoledage og afsluttede med overnatning. Men på Udeskolen opstod der mange situationer, også af kortere varighed, hvor eleverne gruppevis havde fælles mål at arbejde mod, her skal jeg give nogle flere eksempler:

Jeg så, hvordan elever arbejdede sammen om at løfte kanoer ned fra stativet og bære dem ned til søkanten. Disse kanoer var så tunge at der måtte løftes sammen fire og fire. Senere gik

eleverne i kanoerne to og to, medens en elev holder kanoen stille, kravler makkeren sikkert ombord. Ved den efterfølgende rotur måtte eleverne i fællesskab prøve sig frem, for derved at finde teknikken til at styre kanoen i den valgte retning.

Ved flere byggeopgaver slæbte elever grene og hele stammer, som var så tunge, at de var både to og tre om arbejdet.

På basislejen så jeg eleverne arbejde to og to, da de lange grene og stammer blev savet til brænde. En holder træet stabilt, og en saver, og således byttede de arbejdsroller, når den ene blev for træt. Endvidere blev der også diskuteret gode og effektive arbejdsstillinger.

Jeg registrerede også hvordan de ved fælles hjælp satte telte op, lavede mad sammen på små kogesæt, hjalp hinanden med at holde og rense lange garn. Jeg kunne også notere mig et stærkt samarbejde i gruppen under forskellige legeaktiviteter, hvor f.eks. der blev kæmpet gruppe mod gruppe.

Eleverne legede og samarbejdede på forskellige måder på Udeskolen. De blev trænet i at løse problemer og konflikter som uundgåeligt opstod under deres varierede udfoldelser. Endvidere viste eleverne respekt og ansvarsbevidsthed over for øvrige gruppemedlemmer.

I de ovenstående samarbejdssituationer ser man klare indslag af både fysiske og motoriske samt manuelle og produktive aspekter. På den måde knytter de sociale kvaliteter sig til disse erfaringsfelter. Således vil man også kunne belyse indlæring gennem samarbejde inden for disse felter. Det er blot et eksempel på, hvordan situationerne kan gribe ind i hinanden.

Mere om moralske forhold og oplevelsen af at tilhøre et fællesskab i andre observationer

På Udeskolen så jeg, hvordan eleverne opfatter hinanden og viser opmærksomhed mod hinanden. Muligheden for at bevidstgøre eller videreudvikle de moralske aspekter ligger i arbejdsformen. Ved mit feltarbejde var det som om, at disse mellemmenskelige kvaliteter og omsorgen for hinanden kom tydeligst til udtryk i de tilfælde, hvor nogle af eleverne ikke havde det helt så godt som en selv. Her vil jeg prøve at give flere eksempler fra andre situationer:

- Der var straks bekymring i elevflokken, da en elev under fisketuren var kommet ude af syne et øjeblik.
- En elev falder på jorden og straks løbe andre til og spøger, om eleven var kommet noget til.
- En elev har glemt madpakken, men andre elever deler med vedkommende.
- En kølig formiddag, låner en elev sin jakke ud, til en anden som fryser.
- I det hele taget var eleverne hjælpsomme med at dele og låne værktøj, fiskegrej og andet udstyr af hinanden.

Imidlertid bemærkede jeg også et par gange, at der var konflikter mellem to eller tre elever som udartede til, at de var direkte urimelige over for hinanden. Jeg henviser her til to situationer, hvor elever med hårde og nedværdigende kommentarer opførte sig særligt dårligt over for en anden. Jeg har kun set disse situationer på afstand, da lærerne straks tog hånd om dem. Senere har lærerne udtalt, at lignende situationer af og til opstår på Udeskolen, hvor

elever stadig vil prøve grænser, og hvor bevægelsesmønstret er stort og oplæggene ikke så kontrollerede som i klasseværelset. Her sker det så, at nogen går over grænsen, og dermed bryder med det tilladelige.

Samtidig ligger der et indlæringspotentiale i sådanne situationer, som læreren kan udnytte ved at drøfte hændelsen med de involverede elever for sig. Så undgås at afbryde hele undervisningen samt at involvere hele klassen i problemet. Lærerne udtrykker, at på Udeskolen bliver kontakten med elever i disse opdragende situationer mere intim og afslappet, samtidig med at problemerne tages seriøst og alvorligt.

Det er min tolkning, at disse eksempler sammen med de øvrige undervisningssituationer fra Udeskolen, er med til at styrke fællesskabet og at give eleverne en stærk oplevelse heraf. Jeg mener således, at fællesskabsfølelsen bliver skabt og stimuleret som et samlet resultat af hele arbejdsformen.

Som afslutning vil jeg nævne et forhold, som jeg ganske vist ikke selv har observeret, men som lærerne har udtalt sig om, og drøftet med mig flere gange under forløbet. Det drejer sig om børn, som skiller sig ud fra de øvrige i den traditionelle skole af flere årsager. I en stor elevgruppe vil der altid være nogle der har problemer rent fagligt. Om deres udbytte af Udeskolen udtaler lærerne:

- *"For noen elever så er jo skolen og klasseværelset ikke nødvendigvis noe de assosierer med noe positivt ..... jeg har noen i klassen, som har ganske store lese- og skriveproblemer, og for dem så er jeg helt overbevist om, at det er viktig å ha en dag, hvor de slipper vekk fra lesing og skriving, og det som har vært vanskelig for dem"*

- *"Det har jeg sett, spesielt ved en elev, at det har hun profeteret mye på, fordi hun har god fysikk, hun er god til å behandle redskaper, og hun har god motorikk, og de andre har sett, at hun har vært god til det, at hun har mestret det. Det er jeg helt sikker på, at det har vært med på å endre deres syn på henne, hvor hun ikke bare blir den, som ikke kan lese og skrive ..... hvor hun blir en person, som kan noen ting"*

Der er også børn i en elevgruppe, hvor man allerede tidligt i karaktertrækkene kan spore, at disse bærer på et potentiale til senere at blive adfærdsvanskelige elever. Også om deres udbytte af Udeskolen udtaler lærerne:

- *"I forhold til andre elever, hvor jeg kanskje i skolesituasjoner har en del konflikter, da opplever jeg ofte, at når vi er ute sånn, så kan jeg få en del sånne avslappede, hyggelige samtaler med elever ..... og som blir veldig viktig, med de elever, som man har en del oppdragelsesproblemer med. Da er det viktig innimellom å ha noen gode opplevelser også, for å kunne tåle den der oppdragelsesdelen, som man nødvendigvis må ha"*

- *"På uteskolen opplever jeg mange ganger situasjoner, som er gode, og mye mere avslappede ..... Fordi de også slipper å bevege seg innenfor rammene på skolen, som ofte krever en større disiplin av dem, enn det de kanskje egentlig klarer og makter, og kanskje også, har de et mye større aktivitetsbehov enn det de får dekket i normal skolehverdag"*

Disse udsagn taler for sig selv, og kræver ingen nærmere forklarning. De skulle anskueliggøre klart, at Udeskolen er velegnet til at støtte og opbygge den enkeltes selvtillid og selvfølelse.

Citaterne må stå alene uden observationer, da jeg - af gode grunde - ikke har kunnet observere herpå. De omtalte elever statdte sig jo ikke ud under Udeskolen; men jeg har ment, at det var så væsentlige kvaliteter ved Udeskolen, at det ikke skulle udelades.

Opsummering

På Udeskolen blev der både i formelle og uformelle sammenhænge udviklet gode og tillidsskabende samarbejdssituationer. Omsorg, respekt og ansvarsbevidsthed for hinanden blev stimuleret.

Samarbejdet forløb ikke altid gnidningsfrit, det skabte imidlertid træning i at løse opståede konflikter.

Udeskolen havde en række muligheder, hvor eleverne lærte af og om hinanden. Samtidig med at de lærte mere om sig selv.

I disse sammenhænge opstod der mange konkrete situationer, hvor lærerne stimulerede eleverne til eftertanke og reflektion. Dette var også tilfældet vedrørende moralske og medmenneskelige aspekter.

Udeskolen gav eleverne en oplevelse af at lære i og tilhøre et godt gruppemiljø. Elever og lærere var alle en del af et varmt fællesskab, og i færd med til at videreudvikle det.

Sproglige kvaliteter

I denne opgave er det sproglige kombineret med de sociale aspekter, først og fremmest fordi sprog er interaktion. Derfor omhandler dette afsnit også situationer, hvor sproglige og kommunikative kvaliteter bliver udviklet.

Her er hvad jeg erfarede: Under hele mit feltarbejde har jeg overværet, set og hørt, elever og lærere bruge sproget i mange situationer og sammenhænge. Jeg har registeret, hvordan sproget og kommunikation er grundlag for alle samhandlinger. Mine observationer på dette område er derfor mange. For at give den bedste fremstilling af mønsteret i disse "sprog observationer", har jeg fundet det hensigtsmæssigt at vælge følgende forskellige enkeltsituationer:

◊ *En af pigerne fra småskoletrinet sidder for sig selv og maler anemoner, der vokser helt ned til bredden af Bandak. Pludselig får hun øje på en frø i vandkanten, og udbryder højt: "**Se her**, en frosk!". Dette udbrud vækker straks interesse hos de nærmeste elever, som løber til for at se med. En af drengene er hurtig og fanger frøen, han tager den op, og den går nærmest fra hånd til hånd, de fleste er nysgerrige og vil prøve at holde den.*

Jeg registrerede en form for oplevelses- eller glædesudbrud, når eleverne havde opdaget noget spændende f.eks. som her ved at finde noget. Eleverne udtrykte sig ofte helt spontant som i dette tilfælde: "*Se her, en frosk!*". Et par andre eksempler jeg har noterede mig var: *"Jeg har fanget en fisk!*" eller "*Se, hva den gjør!*". Det vækker de øvrige elevers interesse, de samler sig omkring fundet og kikkede med. I disse tilfælde var der ingen længere diskussioner eller samtaler, med mindre læreren gik ind og stimulerede til en drøftelse om fundet.

Her vil jeg henvise til den allerede omtalte enkeltsituation, som omhandler hyttebygning. Undervisningssituationen var som tidligere nævnt opgaveorienteret. Gruppen på fire elever var i gang med arbejdsopgaven, og samtalerne drejede sig om udvekslingen af ideer, hvilket førte til diskussioner, hvorunder der også var modstridende synspunkter. Børnene forsøgte gennemgående at udtrykke sig med begrundelser for deres standpunkter, indtil de sammen tog afgørelsen. Jeg hørte begrundelser af forslag som: "*Jeg synes vi skal velge dette, fordi det er lettere å lage*", "*Jeg synes vi skal gjøre dette, fordi det blir penest*" og "*Jeg synes vi skal velge denne konstruksjonen, fordi vi må ha plass til alle*".

I løsningen af opgaverne er handlemulighederne åbne og mange. Gruppevis vænnes eleverne til at tage hensyn til andres interesser og ideer, men der må udtrykkes motivering og formuleres argumenter for disse. De trænes altså i, at meddele de øvrige elever egne ideer, og medeleverne i at lytte, og blive dygtigere til at forstå andres forestillinger. Dette skærper koncentrationsevnen, opmærksomheden og modet til at stille kammeraterne spørgsmål, i fald der er usikkerheden i deres fremstilling. Eleverne får altså sat ord på deres tanker.

Jeg konstatere, at eleverne i disse situationer er øvet til at være lydhøre, ikke blot for f.eks. at lytte til en andens ideer, men også i den koncentration det kræver at forstå, hvad den anden mener.

Det kan videre også have været af betydning for udviklingen af sproget, at eleverne har været i aldersblandede grupper. En lærer nævner dette:

- *"Når de leker i aldersblandede grupper, så kan de lære noe om de eldres ord og vendinger."*

I øvrigt var det sjældent at se en større gruppe elever tale sammen, eller drøfte oplevelser de havde gjort. Samtaler, snak og diskussioner mellem børnene, var meget mere almindeligt i mindre grupper eller ved småsnak med sidemanden f.eks. under samlet frokost eller når læren samlede til fælles informationer.

I øvrigt var det også en træning i netop at tage ordet under fælles samlinger, og udtrykke sig når hele gruppen sad og både så og lyttede på en:

◊ *Det er sidst på udeskoledagen, hvor læreren kalder til samling. Fra alle hjørner og sider kommer eleverne til, de sætter sig i en cirkel omkring bålet. Her bliver der en fælles og hurtig opsummering af denne udeskoledag. Læreren stiller spørgsmål til de forskellige grupper: Hvad har i arbejdet med i dag? Hvordan er det gået? Hvordan har jeres arbejdsindsats været? Har der været nogle problemer undervejs? m.m. På skift efter lærerens ledelse tager elever ordet og fortæller om gruppearbejdets gang, til læreren og resten af den lyttende elevflok.*

Dette er et tredje eksempel på, hvordan sproget blev brugt under dagens opsummering og afslutning af udeskoledagen. Denne opsummering blev styret af læreren. Her tilskyndes elever til at præsentere, f.eks. hvordan deres arbejde var gået, hvor langt de var nået, om de havde haft problemer m.m. Sprogfærdighederne og udtryksformer bliver her øvet og udviklet under vejledning af lærerne. Trods den lave aldre bliver eleverne fortrolige med at tage ordet, og bliver nødt til at tænke over, hvad de vil sige og at formulere sig præcist. Medelever får træning i tålmodigt at lytte.

I denne sammenhæng er det også interessant at registrere, at eleverne kun udtrykte sig når læreren spurgte dem direkte. Måske er dette endnu et signal om at den lille gruppe har en styrke i udviklingen af samtaleevner.

Jeg her ingen direkte observationer fra efterarbejdet i relation til sprogudviklingen. Men jeg har spurgt lærerne, hvordan de oplevede og gjorde dette:

- *"Etterarbeidet kunne være, at de skrev en fortelling om skituren, eller de kunne skrive en masse ord, som hadde med ski å gjøre"*

- *"Andre ganger så har vi hatt om våren, og malt når vi var ute, og alle sammen malte minst to bilder, som vi hang opp på skolen, de skrev også vårdikt. Etterarbeidet var da å skrive diktene, gå på biblioteket, sette seg ved datamaskinen og renskrive det, og senere sette det opp og lage et hefte om vårdikt. Vi utgav en bok på Tokke Skoles forlag"*

- *"Vi hentet stoff fra naturen, som vi tok med oss inn for å arbeide videre med. Vi lot oss inspirere"*

- *"Vi bruker en del ting til lese- og skrivetreningen"*

- *"Vi har en egen uteskolebok. Så får de da i lekse å gi et referat eller et intervju, lage tegneserie eller noe ut fra det, de har jobbet med - eller tilknyttet de temaer de har jobbet med. Av og til kan de sette seg sammen og lese referatene for hverandre"*

- *"Vi har hatt tema om fisk, temaet om fisking i Bandak (...). Vi hadde line og vi hadde ruse , vi brukte forskellige fiskeredskaper for å prøve å fange de forskellige typer fisk, som finnes i vannet da. Også hadde vi fordeling av fisk, hvor vi prøvde dette med røking, steking av fisk...,og så i grupper fikk de i oppgave å holde et foredrag for andre og tredje klasse om fisken i Bandakt"*

Jeg ser i disse eksempler gode muligheder for at arbejde videre med sprogudviklingen i den resterende skoleuge. Her får eleverne da noget håndfast at arbejde udfra, når de i forvejen har knyttet ord på ting eller ord på handlinger. En af lærerne udtrykker det således:

- "*De som er fremmedspråklige elever i klassen, for dem betyr det jo uendelig mye....men alle vil score på dette her."*

Som jeg før har beskrevet, er der i perioder et stort aktivitetsniveau på Udeskolen. Sammen vil elever kommer ud for forskellige situationer, disse giver udvikling af den verbale kommunikation. Men parallelt med denne forgår meget af kommunikationen på det nonverbale plan. Når situationerne er så forskellige, synes der også at være mange muligheder for variation knyttet til den nonverbale kommunikation. Fra feltnotatbogen har jeg valgt ud disse eksempler for at illustrere dette:

- En elev går med bøjet hovedet et par meter væk fra gruppen, sætter sig ned og er passiv kiggene ned i jorden. Hun er tydeligvis utilfreds, skuffet og nedtrykt. Det viser sig at hun ikke fik sin ide og forslag til hyttekonstruktion gennemført.
- En små-klynkende pige og med tårer i øjnene, følte sig pludselig alene og måske lidt utryg, da hun skulle krybe i soveposen: "Jeg savner mamma og pappa", forklare hun grædende.

- En af eleverne prøver stadig væk at justere og rette på makkeren, der sidder foran i kanoen, med uden held. Deres kano vil ikke sejle lige frem. Til sidst slipper tålmodigheden op, hun slår padleåren hårdt i vandet et par gange, for derefter at læne sig tilbage og give op. Sammen med hendes ansigtsudtryk, som jeg tolker det , var hun i et kort øjeblik frustreret og bryder ud i raseri, da samarbejdet med makkeren tydeligvis ikke fungerede.
- En elev kom gående sidst i rækken, slæbende på sig selv, med rygsæk og jakke hængende efter sig. Tydeligvis var vedkommende træt og udslidt efter en lang udedag.
- Et hoppende elev med smilende glad ansigtudtryk kommer løbende mig i møde, overraskede med stor tilfredshed: "Se, hva jeg har fanget!", råber den lille dreng fra anden klasse, som endelig fandt og fanget en vårmyggelarve.

Ved en sammenfatning af de situationer, hvor sproglige og kommunikative evner bliver trænet og udviklet, har jeg trukket følgende frem:

- Oplevelsesudbrud
- Samtaler og diskussion
- Tage ordet i store forsamlinger
- Muligheden for at knyttede ord til ting og ord til konkrete situationer
- Nonverbal kommunikation

Opsummering

Situationerne fra Udeskolen var et godt udgangspunkt for at arbejde med sprogindlæring. Her udvidede eleverne deres sprogkundskaber gennem samtaler og diskussioner og under løsning af fælles opgaver. Ligeledes ved også at tage ordet og meddele sig, til tider også i større grupper, og gennem samtale med lærerne.

Eleverne udviklede og mødte stadig nye ord og begreber i et socialt samspil med kammerater og lærere. De var aktive deltagere i udforskningen og beskrivelsen af ting og situationer, de mødte og selv blev en del af på Udeskolen. Sådan blev sproget på Udeskolen knyttet til håndgribelige ting og det levende liv.

Arbejdsformen er organiseret sådan, at de sproglige og kommunikative evner bliver udviklet. Dette gælder både de verbale og de nonverbale signaler.

Specielt når eleverne var snævert sammen i den lille gruppe, opstod der stemningsprægede samtaler og diskussioner. Det viste sig, at Udeskolen kunne skabe konkrete situationer, hvor der var gode muligheder for begrebsudviklning, ikke mindst vedrørende "de tunge temaer".

Lærerne bidrog med efterbearbejdelse og videreudvikling af elevernes sprog og begreber, og benyttede dette målbevidst. Både elever og lærere blev inspireret i udemiljøet, hentede situationer og efterarbejdede disse, både mundtligt og skriftligt, gennem samtaler på stedet og på klassen i den resterende skoleuge.

Der lå et stort indlæringspotentiale i brugen af Udeskolen som arbejdsform vedrørende sprogudvikling og kommunikation.

En udeskole - mange muligheder; en opsummering

De mange undervisningssituationer i denne undersøgelse har givet megen information om indlæringskvaliteter og virkningerne af at drive Udeskolen. Interviewene af lærerne, har understøttet mine tolkninger, men også suppleret dem med vigtig information. Her fik de en slags komplementær funktion.

Således har resultaterne givet et bredt billede at kvaliteterne ved udeskole som arbejdsmåde i grundskolen. I første række knytter resultaterne sig til svar på mine opstillede arbejdsspørgsmål:

- Har udeskolen indlæringskvaliteter?
- Vil eleverne på udeskolen udvikle sanselighed?
- Vil eleverne på udeskolen udvikle kropsudfoldelse?
- Vil eleverne på udeskolen udvikle praktiske færdigheder?
- Vil eleverne på udeskolen udvikle sociale færdigheder?
- Vil eleverne på udeskolen udvikle ord, begreber og sprog?

Her følger, hvad jeg fandt i relation til arbejdsspørgsmålene:

- Ja, Udeskolen har indlæringskvaliteter. Gennem en bevidst og reflekteret lærerrolle blev der på Udeskolen skabt undervisningssituationer, med forskelligt indlæringspotentiale. Disse situationerne tog i høj grad udgangspunkt i en opgaveorienteret undervisning. Her blev eleverne aktiveret. Gruppevis arbejdede de med at løse konkrete og for dem relevante problemer. Eleverne så ofte selv et formål med de stillede arbejdsopgaver, men selve arbejdsmåden og løsningerne var i stor grad et resultat af deres egne valg. Der var en fast struktur og rytme på udeskoledagene. Eleverne var deltagende og selvhjulpne i særlig forberedelsen og gennemførelsen. Under gennemførelsen kunne læreren trække sig i baggrunden.

- På Udeskolen skabes undervisningssituationer, kun støttet af simpelt udstyr, hvor elevernes opmærksomhed, nysgerrighed, koncentration og forskertrang blev stimuleret. Dette foregik i en atmosfære af glæde og forundring over naturens mangfoldige variationer og muligheder.

- Udeskolen stillede oplevelsens mulighed til rådighed for eleverne. Her bliver der spillet på flere strenge end blot det talte ord og det der skrives på tavlen. Elevernes sanser bliver stimuleret. De tager aktivt del i at undersøge og udforske deres nærmeste verden, som her udgør naturmiljøet. De bliver mere nysgerrige - opdager mere, undrer sig, og vil vide mere. Elevernes opmærksomhed var karakteristisk i mange af situationerne, både i forhold til naturen der omgiver dem, men også over for hinanden. Jeg mener alt dette, er grundlag for at stimulere og udvikle elevernes sanselighed.

- Mine resultater viser også, at Udeskolen er en arbejdsform, som giver eleverne rig anledning til bevægelse og aktiviteter med store variationsmuligheder. I naturmiljøet på Udeskolen findes et stort aktivitetsområde med vide rammer, hvor eleverne får udviklet de grundlæggende fysiske og motoriske aspekter.

- Udeskolen indeholdt situationer, hvor legen var ret dominerende. Eleverne var i fredelig kappestrid med hinanden. Der var tydelig indslag af konkurrenceelementer, hvilket synes at være en vigtig del af børnenes leg og anden fri aktivitet.

- Der var stor variation i elevernes bevægelsesmønstre og aktiviteter, og de har gode muligheder for at få oplevelsen af mestring i udførelsen af forskellige bevægelser og aktiviteter. På den anden side synes der også stadig at være nye udfordringer de kan strække sig imod. Disse udfordringer ser eleverne og prøver kræfter med dem. Under disse forhold er muligheden for at udøve kropsudfoldelse optimale.

- Brugen af værktøj på Udeskolen kan give eleverne nye og flere oplevelser. Gennem de praktiske arbejdsopgaver får eleverne nyttige erfaringer og kundskab. Jeg mener, de får muligheder for at forstå sammenhænge mellem værktøj og dets anvendelsesmuligheder og begrænsninger. Dette gælder ikke mindst i bearbejdelsen af naturens materialer.

- På Udeskolen findes et læringspotentiale som kan knyttes til den traditions- og handlingsbårne kundskab. En kundskab som vanskeligt kan nedfældes i bøgerne, og som kun kan læres og forstås gennem at handle og at gøre "tingene".

- Der ligger også muligheder på Udeskolen, som handler om at udtrykke sig, være kreativ og skabe noget nyt. Eleverne har på Udeskolen fået anledning til gennem netop dette skabende arbejde at udvikle sig og blive stimuleret gennem praktisk virke og skaberglæde. Samlet ser jeg dette som vigtigt, hvis man skal udvikle praktisk færdigheder.

- På Udeskolen blev der både i formelle og uformelle sammenhænge udviklet gode, indlæringsrige og tillidsskabende samarbejdssituationer, hvor omsorg, respekt og ansvarsbevidsthed for hinanden blev stimuleret. Disse situationer forløb ikke altid gnidningsfrit og konflikter kunne ikke undgås. Imidlertid skabte det træning i at bearbejde og løse disse. Samarbejdet med klassekammeraterne gav en række muligheder, hvor eleverne kan lære af hinanden. Med dette som udgangspunkt har eleverne også mulighed for at lære om hinanden, samtidig med at de kan lære mere om sig selv.

- I disse sammenhænge opstår der mange konkrete situationer, hvor lærerne har mulighed for at stimulere eleverne, til eftertanke og refleksion også individuelt. Dette gælder ikke mindst i forbindelse med værdispørgsmål med moralske og mellemmenneskelige aspekter, som således gøres mere konkrete for eleverne. Jeg føler mig sikker på, at Udeskolen er med til at stimulere elevernes sociale færdigheder og udvikling i positiv retning.

- Tæt op af, eller som en del af, de sociale færdigheder finder vi resultater på Udeskolen som giver rum for alsidig og aktivt brug af sprog. Lærerne er bevidste om, at man har brug for et rigt ord- og begrebsforråd, for at forstå verden og menneskerne vi omgås, men også for selv at blive forstået. Det ser ud som om, at situationerne fra Udeskolen var et godt udgangspunkt for at arbejde med sprogindlæring. Her udvider eleverne deres sprogkundskaber gennem samtaler og diskussioner under løsning af fælles opgaver, ved at meddele sig til større grupper, og gennem samtale med klassekammerater og lærer.

- Eleverne udvikler og møder stadig nye ord og begreber i et socialt samspil. Det sker som aktiv deltagere i udforskningen og beskrivelse af ting og situationer, de møder og bliver en del af på Udeskolen. Sådan bliver sproget på Udeskolen knyttet til håndgribelige ting og det levende liv.

- Kommunikation er et nødvendigt grundlag for mange aktiviteter på Udeskolen. Arbejdsformen er organiseret sådan, at de sproglige og kommunikative evner bliver udviklet. Det gælder for både de verbale men også for de nonverbale signaler. Specielt når eleverne var snævert sammen i den lille gruppe, opstod der stemningsprægede samtaler og diskussioner. Det viste sig, at Udeskolen kan skabe disse konkrete situationer, hvor der var gode muligheder for begrebsudvikling, ikke mindst vedrørende "de tunge temaer" med begreber såsom venskab, tryghed, omsorg, angst o.l.

- På dette område kan lærerne bidrage med efterbearbejdelse og videreudvikling af elevernes sprog og begreber, og benytte dette målbevidst. Både elever og lærere kan blive inspireret af oplevelserne ude, indhente materiale fra situationerne og efterarbejde disse både mundtligt og skriftligt gennem samtaler på stedet og på klassen, f.eks. i den resterende skoleuge. Jeg er overbevist om, at der ved udvikling af ord, begreber, sprog og kommunikation ligger et stort indlæringspotentiale i brugen af Udeskolen som arbejdsform.

Disse ovenstående afsnit fungerer som svar på mine arbejdsspørgsmål. Som jeg omtalte i mit metodekapitel skulle disse spørgsmål være et udgangspunkt. Jeg var forberedt på at andre kvaliteter ville dukke op. Her følger nogle andre kvaliteter som jeg fandt ved arbejdsformen og som fortjener at blive trukket frem:

Ud over de ovennævnte resultater, registrerede jeg følgende andre kvaliteter.

- Ved flere lejligheder konstaterede jeg, at "vi-følelsen" blandt eleverne var stærk. Elever og lærere er alle en del af og med til at udvikle et tillidsfuldt og varmt fællesskab. Det giver eleverne en oplevelse af at lære i og tilhøre et godt klassemiljø.

- Børnene oplevede at være trætte, sultne, tørstige, at fryse samt være påvirket af andre ydre forhold under og efter megen aktivitet. Det har også været på tidspunkter hvor de har mærket og måtte overvinde nogen modstand. Dette skal ses i kontrast til en indendørs, beskyttet og i en vis grad passiv situation.

- Hele elevflokken profitterer og drager nytte af Udeskolen, men specielt de elever som har problemer på visse andre områder i skolen, har haft godt af Udeskolen. Det gælder de elever, der er dårlige i teoretiske fag. De har på Udeskolen fået et rum, hvor de kunne gøre sig gældende, og prøve en anden vej til kundskaben, end den som bygger på "formelle skolefærdigheder". Men det gælder også de elever, som har et stort aktivitetsniveau, og som har vanskeligt ved at bevæge sig inden for skolens begrænsende vægge, med regelsæt det er vanskeligt for dem at overholde. Således findes der på Udeskolen kvaliteter, som underbygger den enkelte elevs selvtillid og selvværd.

- Jeg har været vidne til, at Udeskolen benytter en tværfaglig undervisningsform som har skabt sammenhæng mellem flere fag.

- Udeskolen strækker sig mod at udøve en helhedsorienteret arbejdsform, som kan stimulere det hele menneske, "Det integrerede menneske".

Kapitel 5. Diskussion - reflektion

I dette kapitel vil jeg give nogle forklarninger på, hvorfor reslutaterne blev som de blev, samt forsøge at relatere resultaterne til anden faglig teori.

På grund af, eller på trods af?

Ingen udeskoler er fuldstændig ens, variationer i arbejdsmåde, naturmiljø, lærerkræfter, elevgruppe, m.m. vil naturligvis også kunne give variation i virkningerne af udeskoler.

Kvaliteterne fra Udeskole på Tokke skole er fremkommet på grund af nogle vigtige, men også enkle pædagogiske og metodiske "redskaber". I dette afsnit vil jeg give nogle grunde til hvorfor der skete det, som skete. D.v.s.. hvorfor udviklede eleverne sanselighed, kropsudfoldelse, praktiske færdigheder, sociale færdigheder og sproget? Var disse fem forskellige udviklingstræk på tros af-, eller på grund af Udeskolen?

I denne besvarelse har jeg draget nytte af anden forskning og litteratur, men også af nogle af mine egne resultater som er præsenteret i første del af kapitet 3. Jeg ser det nu som en stor og uvurderlig hjælp, at jeg også har set på "helheden" på Udeskolen og ikke låst mig fast på enkelte detaljer ved arbejdsformen. Således bliver den følgende diskution - reflektion, i tråd med min brug af hermeneutik, stadig en vekseling mellem at lade del og helhed belyse hinanden, for derved at give forståelse og forklaring.

Det ser ud til at være mindst fire hovedgrunde, som må tages i betragtning: arbejdsmåden, lærerrollen, eleverens læreforudsætninger og naturen i sig selv. Tyngden af disse grunde vil være forskellig alt efter, hvilken kvalitet der er snak om.

At være opmærksom og nysgerrig i naturen

Man behøver ikke at gå over bækken efter vand. Uden for klasseværelsets dør i naturen og nærmiljøet, kan sanserne blive stimuleret. Her kan man lære at undres, og lære af de mest dagligdags ting. Eleverne på Udeskolen var ifølge mine resultater og tolkning opmærksomme og sansende i en række situationer. Dette var en af mine mest typiske iagttagelser.

Udeskolen må altså indeholder elementer, som er med til at dirigere eller omdirigere elevernes sanselighed. Men hvilke elementer er det helt konkret, som synes at være tilstede? Hvorfor udvikler eleverne sanselighed? Jeg mener, det er en kombination af mindst fire hovedgrunde: arbejdsformen, naturen i sig selv, elevens væremåde og lærernes væremåde.

På Udeskolen var eleverne aktivt handlende, dette i sig selv synes at fremelske brugen af sanser. Gennem dette princip i arbejdsformen skabes helt konkrete situationer, hvor eleverne føler og tager på ting, sanser forskellige genstande. At være aktivt handlende og sansende var integreret i stort set alle enkeltsituationer og i hver eneste udeskoledag.

Eleverne har i de omtalte situationer, mulighed for aktivt at manipulere med genstande, som f.eks. værktøj, redskaber, naturmateriale, dyr m.m., hvilket fangede deres opmærksomhed. Det var således en del af mange modtagne sanseindtryk, der blev fokuseret på. Mine tolkninger svarer til andre undersøgelser fortaget på børn i børnehaver. Her konkluderes bl.a. at børn dirigerer deres sanser og er specielt opmærksomme, når de har mulighed for aktivt at manipulere med konkrete genstande (Fischer og Madsen 1984).

"Vi ser det vi har lært at se!" (Tordsson 1996a, Hansen 1997), eller vi sanser det vi har lært at sanse. På samme måde som vi på skolen kan træne den formal-logiske evne, kan vi også træne den sanselige evne til at blive uhyre stærk (Tordsson 1996b).

Altså sanser vi ikke alle det samme, men sammen med andre kan vi lære at blive opmærksomme på nye og ukendte sanseindtryk. I selve arbejdsformen på Udeskolen udforsker eleverne ofte sammen med andre både klassekammerater og lærere. Gennem denne udforskning har jeg vist, at eleverne tager en mangfoldighed af sanser i brug, og her findes noget af grundlaget for at udvikle sanseligheden.

I arbejdsformen på Udeskolen ligger der også en andet vigtigt pædagogisk pointe, det knytter sig til "den døde mus pædagogikken" eller det "at lære i og af situationen". Således er der ikke et fast pensum eller program, som dagligt skal gennemføres. Opstår der situationer som fanger elevernes sanser og opmærksomheden, bliver disse situationer mere eller mindre benyttet for indlæring. Arbejdsformen indeholder et fleksibelt program og ikke mindst et løst tidsskema, hvor der er mulighed for både ro og tid til at "fordybe" sig i sanseindtrykkene. Her har lærernes erfaring selvsagt en vigtig funktion. De kan skabe disse situationer, med må også se mulighederne i de situationer som spontant opstår, hvis de vil udnytte hele udeskolens potentiale.

Naturen i sig selv giver eleverne rige muligheder for gennem oplevelser, at bruge alle deres sanser. I et naturområde vil børnenes sanser blive skærpet, jo mere varieret og mangfoldigt naturområdet er, jo større muligheder giver det til stimulering af sanserne (Fjørtoft 1993). Dette fortæller os, at udover arbejdsformen vil naturen i sig selv være det sted, hvor vi har store muligheder for at blive stimuleret gennem vore sanser. Ifølge mine resultater oplevede mange elever også områder omkring Udeskolen som et spændende sted at opholde sig på, det så jeg på deres udforskende væremåde. Hertil kan tilføjes de sanseindtryk vi får ved at opholde os ude hele året med fire årstider og variation i vejr og vind. Sammen med naturens muligheder og ændringer i vejret, ligger der et stort grundlag for udviklingen at sanselighed.

På Udeskolen arbejdes der med "iagttagelse og opmærksomhed" som virkemidler. Dette kan sætte en oplevelsesproces i gang, der igen kan føre til undring. Denne forundringsdimension og udvidelse af opmærksomheden bliver her i varetaget. I denne proces er det en nødvendighed, at tage sanserne til hjælp, at "tale til sanserne". Det viste sig også, at eleverne på Udeskolen var nysgerrige og gik tæt på "tingene" og opdagede nuancer og detaljer i naturen . Det interessante var imidlertid, at eleverne blev ekstra opmærksomme, efter at de var blevet bevidste om, hvad de kunne forvente at opdage og finde. Det børn dirigerer deres sanser hen imod, hvad de vælger at lukke ude eller ind, er afhængig af barnets tidligere erfaringer (Madsen 1988). Udeskolen danner rammen om at give eleverne disse første erfaringer, samt at supplere med nye erfaringer.

Lærerne som har længere erfaring med Udeskolen fremhæver ligeledes, at eleverne ofte bliver nysgerrige på "ting" de selv har opdaget, eleverne stiller spørgsmål og vil vide mere. Der

synes at være en interesse hos dem, som går længer end til "hvad" og "hvilket", de f.eks. har opdaget. Der må dybere begrundelser til. Børns udvikling fra at stille "hvad-spørgsmål" til "hvordan- og hvorfor-spørgsmål", stemmer også med Piaget´s undersøgelser fra 1920 (Piaget og Issaks i Madsen 1988). Disse viser, at børn har og udfolder denne kognitive udvikling i naturen.

Egentlig er dette forståeligt, for naturen, som eleverne oplevede den, var jo fuld af former, farvenuancer, lugte, udtryk, o.s.v. Naturen vi er omgivet af, er jo noget meget stort, og hver mindste lille enkelthed vækker spørgsmål til at undres over og svar til at blive bevæget af (Tordsson 1996).

Et sidste element, som jeg også mener spiller ind på elevernes udvikling af sanselighed på Udeskolen, er lærernes erfaring og væremåde. På Udeskolen har eleverne undervisere, som selv er nysgerrige på omgivelserne, og som tilrettelægger en arbejdsform således, at elever gennem forskellige undervisningssituationer modtager en række varierende sanseindtryk. Dette er en værdifuld egenskab, som må tilskrives udeskolens lærerstab.

Jeg har tidligere i denne opgave nævnt, at det er alment accepteret, at vi selv må erobre vores kundskab ved først og fremmest aktivitet og sansning. Måske gælder dette i særdeleshed for børn. Her vil jeg uddybe dette og reflektere over, hvad det vil sige at være opmærksom og sansende, og hvilken indflydelse disse kvaliteter har for indlæringen.

Når jeg her nævner opmærksomhed, skal det knyttes tæt til sanselighed. Således vil jeg bruge opmærksomhed i betydningen af at være fokuseret på nogle af vores sanseindtryk. Et barn synes at være opmærksom, når det har tilladt nogle sanseindtryk fra omverden at trænge dybere ind i sig, samtidig med at andre sanseindtryk er blevet nedprioriteret eller lukket ude (Madsen 1984). Udfra denne betragtning vil opmærksomhed være bestemt, dels af sanseindtryk fra omgivelserne, og dels af processer inde i barnet.

En stærk tiltro til at sanserne spiller en vigtig rolle for indlæring og erkendelse er ikke noget nyt. I filosofihistorien finder vi flere fortalere for denne påstand, bl.a. Aristoteles, som mente at: "intet er i bevidstheden, som ikke først var i sanserne", og hos empiristerne Bacon, Locke og Hume, der mente, at man kunne udlede al viden om verden af det, som sanserne fortalte os (Gaarder 1995). Fra pædagogikkens historie har vi Rousseau, som omsætter disse tanker til opdragelsesorienterede teorier. Han tænker sig en erkendelsesproces, hvor følelserne betyder mere end og kommer før fornuften. Tanker og refleksion kommer efter følelser og sansning; "Da alt hvad der trænger ind til den menneskelige forstand kommer ind ad sansningens vej, er mennesket første erkendelse en sansebetonet erkendelse. Vore første filosofilærer er vore fødder, vore hænder og vore øjne. At sætte bøger i stedet for alt dette, er ikke at lære os at tænke, det er at lære os at bruge andres erkendelse. Det er at lære os at tro meget, men aldrig at vide noget" (Winter-Jensen 1993:113).

Disse forholdsvis ældre filosofiske tanker om sansernes rolle kunne indikere, at man i undervisningssammenhæng om muligt burde opprioritere sanselighed, for gennem sanserne vil vi kunne komme til ny viden, ny forståelse eller ny erkendelse. Men disse tanker fortæller os ikke, hvordan nogle af omgivelsernes sanseindtryk finder vej til barnet og ind i barnet, for derefter at give anledning til opbygning af ny kundskab. For at kommer nærmere et svar på dette, vil jeg søge hjælp fra teorier udarbejdet af Piaget og Vygotsky. Begge fortæller os noget om børns sanselighed og indirekte om børns opmærksomhed, samt hvordan børn tilegner sig kundskab.

De største fællestræk hos dem er, at der lægges vægt på, at drivkraften i barnets udvikling er barnets egen aktivitet, og at de begge understreger den store sammenhæng der er imellem barnets, sanser, opmærksomhed og hele den kognitive og følelsesmæssige udvikling (Madsen 1984).

Barnet skaber gennem sin aktivitet og sansning et indre billede af omverdenen. Dette indre billede kalder Piaget for en struktur. I løbet af barnets livsløb skifter denne indre struktur af omverdenen hele tiden karakter. Han mener, at dette følger bestemte stadier i barnets liv (Imsen 1997). Uden at komme ind på disse stadier, vil jeg blot her fremhæve det centrale. Det indre billede af omverdenen har barnet selv konstrueret og erobret. Børnene kan have forskellige billeder af omverdenen, bestemt af det barnet selv har sanset. I barnets udvikling bliver det billede hele tiden sat op over for de ting barnet møder i den virkelige verden. Mødet mellem barnets indre verden og den ydre verden er det "felt" hvorfra al udvikling udspringer (Madsen 1988). Her er altså tale om to plan - virkeligheden og barnets konstruktion af virkeligheden. Barnet vil tilegne sig ny kundskab, hvis de nye sanseindtryk har tilknytningspunkter inde i barnet - ellers ikke. Hvis der skal ske en udvikling er det væsentligt om barnet sanser eller ikke, om det husker eller glemmer, om der er opmærksom eller ikke.

Hvor Piaget var optaget af at beskrive, hvordan barnets udvikling finder sted, var Vygotsky optaget af, hvad der får udviklingen i gang. Stort set synes det som om Vygotskys tanker følger teorien hos Piaget, men Vygotsky har nogle vigtige tilføjelser, bl.a. bringer han den sociale dimension ind i børns udvikling. Det er menneskerne omkring barnet og sproget, der på forskellige måder kan styre barnets opmærksomhed i en bestemt retning. Kort fortalt lærer barnet at udvikle sin opmærksomhed gennem sit sociale liv. Udviklingen kommer gennem barnets aktivitet, handling og det sociale liv (Madsen 1984). Hvor Piaget understreger barnets egen aktivitet, tilføjer Vygotsky og understreger den voksnes rolle som bindeleddet mellem barnet og omverdenen. Jeg vil i anden sammenhæng trække perspektiver fra Vygotsky.

Med baggrund i omtalte teorier så tyder det på, at opmærksomhed er en ydre "handling" eller tilstand hos et barn, som afspejler dets indre processer, hvor barnet er i gang med at udvikle sig. Derfor har pædagoger her et vigtigt middel, som måske lettere kan få os til at forbinde barnet med undervisningen. Således vil elever i en undervisningssituation være i færd med at erobre og danne sig sin indre forståelse af omverden, hvis de er opmærksomme. Dermed kommer graden af elevernes opmærksomhed til at være yderst centralt i indlæringssammenhæng. Man kan udtrykke det så klart, at opmærksomheden er en måde at arbejde på i undervisningen, men det kan også ses som et mål i sig selv.

I de mange situationer, hvor elever var opmærksomme, har de således mærket sig nogle af omverdenens sanseindtryk. Eleverne har nu banet vejen ind til sig selv for sin aktivitet og sansning. Det eleverne har været sansende og opmærksomme på, har størst chance for at sætte sig varige spor. På Udeskolen findes derfor en unik mulighed til at åbne en mangfoldighed af kanaler til indlæring.

Det er skræmmende at forestille sig børn, som til hverdag er omgivet af voksne, der ikke selv er opmærksomme. De børn får ringe chancer for at erobre den konkrete omverden. Med baggrund i Vygotskys teori om, at børn udvikler sig i samspil med voksne, og at indlæring sker som led i sociale processer, kan jeg godt forestille mig at disse børns evne til at udvikle opmærksomhed vil blive alvorligt hæmmet, i stedet for at gennemgå en frugtbar udvikling og nyttiggørelse i f.eks. undervisningssammenhæng.

“Passiv underholdning har den sikre konsekvens, at børn opdrages til u-opmærksomhed, fordi man kun lærer sig opmærksomhed og dermed sanselighed, hvis man får lært sig nysgerrighed af voksne, der selv er nysgerrige " (Hansen 1997:39). Det er en hovedpointe i opdragelsen og i indlæringssammenhæng. I sidste instans afhænger børns opmærksomhed af, hvordan barnets indre billede af omverdenen ser ud. Et barn er sansende i en konkret situation, hvis der er noget inde i barnet der “svinger med” (Madsen 1988). Måske stemmer Armstromgs citat: “It don´t mean a thing if it dosen´t have that sving”. De der ikke ved, hvad de ser efter - ser ingen ting.

At springe ind i naturen, over bækken og op i træerne

Naturen, det naturlige og menneskets indre natur, er kernen i Rousseaus pædagogik. I bøgerne om Emile bliver denne lære konkretiseret. Her fremgår det, som jeg tidligere har været inde på, at vi må gøre erfaringer og opdagelser i det daglige liv - gennem natur og ting og gennem styrkelse af kroppen. Han har et udvidet perspektiv på, hvad der er pædagogikkens mål, hvori indgår alsidig udvikling, som også indbefatter evnen til oplevelse, bevægelse og motorik (Repp 1977).

Rousseau må have set naturen som læringsmiljøet der bl.a. kan virke stimulerende og opmuntrende til fysisk udfoldelse og varieret aktivitet. Han har vel tænkt sig naturen som et anvendeligt sted, hvor man gennem mangesidig aktivitet ville kunne udvikle de fysiske og motoriske evner. Med al respekt for Rousseaus nedskrevne tanker, er det min opfattelse, at man ikke behøver at være den store filosof for at forstå og leve disse tanker ud. På hver eneste udeskoledag så jeg hen ved 20-30 elever fra grundskolen i alsidig og stor aktivitet i leg og anden bevægelse. Jeg var klar over at naturen havde kvaliteter, som kunne stimulere børn til forskellig bevægelse og aktivitet; men det faktum at børn også så tydeligt tog disse kvaliteter i brug, var fascinerede at observere. Interessant var det også at se, hvor selvhjulpne de var i brugen af egne ideer til aktivitet. Det var deres egne lege og regler, her var ingen voksne til at styre og kontrollere - i stedet var der mange klassekammerater at lege med.

Men hvorfor var legen, aktiviteten og anden kropsudfoldelse så intens på udeskolen, hvor kom denne bevægelsesglæde fra? Nogle af disse svar vil man indirekte kunne finde i Mjaavatns forskning om børn og egenorganiseret fysisk aktivitet (Mjaavatn 1999). Her beskrives, hvordan mange børn ofte ønsker at kunne deltage i forskellige typer børneorganiseret kropsudfoldelse, såsom leg eller anden fri aktivitet, uden at disse ønsker bliver realiseret. Det ser ud til at være mindst tre hovedgrunde til dette: For det første mangler børn sammenhængende tid, de er længere tid på skolen, og har ved siden af mange faste aktiviteter efter skoletid, som binder dem op. Deres hverdag følger et tæt tidsskema. For det andet så mangler mange børn legekammerater. Det fremgår, at børn leger bedst, når der er mange med i legen. For det tredje savner børn delvis egnede områder til leg og fri fysisk aktivitet; desuden tilføjes det, at de savner arenaer for spændingsaktiviteter (Mjaavatn 1999).

På Udeskolen mødte jeg en arbejdsform med en fleksibel tidsramme, hvor der gives rum og tid til leg og anden fri aktivitet - ikke mindst på de lave klassetrin. Disse elementer blev prioriteret højt. Her var arbejdsmåden organiseret således, at der blev en lang sammenhængende “fri leg periode” på ca. en time. Hertil kommer at arbejdsformen hos alle klasserne ofte indeholdt oplæg som i udgangspunktet var igangsat af lærere, men som i øvrigt havde så løse rammer, at det i stor grad kunne inddrage elementer som kendes fra legen. Det var f.eks. tilfældet ved hyttebygning, insektjagt m.m.

Mange af legene havde hertil det til fælles, at der var mest fart, intensitet og glød, når der var mange elever indblandet. Det synes mest morsomt, når der var mange deltagere, og med tre klasser samlet var der nok af legekammerater. På Udeskolen var der altså ingen mangel hverken på tid eller på nogle at lege med.

Vi har også set at udeskoledagene er henlagt til to naturmiljøer. Selv om disse områder ikke afviger meget fra så mange andre naturmiljøer, manglede områderne tilsyneladende ikke muligheder for leg og anden fri fysisk aktivitet. Et varieret naturområde indeholder jo mange muligheder og udfordringer for alsidig bevægelsesleg, og børnene ser disse udfordringer og tager dem i brug (Fjørtoft 1998). Intuitivt anvender børn landskabet til fysisk udfordring og leg. Ingredienserne for børns udforskning og vurdering af miljøet er muligheder. Muligheder til at søge og benytte udfordringer i form af den funktion, de forskellige elementer i naturen kan have (Gibson i Fjørtoft 1998, Flemmen 1987). Tydeligvis savner eleverne her ingen anden "legeplads", naturen indeholder i sig selv nok af ideer.

Jeg vil gerne trække en tredje forklarning frem, hvori jeg tror, vi kan finde endnu en grund til det høje aktivitetsniveau. Børn er normalt spontant fysisk aktive, de har et stærkt behov for at være i bevægelse (Flemmen 1987, Jordet 1998). Udeskolen spiller og bygger på denne konstatering. Gennem bl.a. erfaringer fra Udeskolen ved jeg, at børn klarer sig ualmindeligt godt i deres egen frie leg, og det skal helst være uden vi voksens indblanding. Hvis der er en lærer eller anden voksen involveret vil eleverne ofte forbinde det med at blive styret eller kontrolleret. Da bliver det ikke elevernes egen frie leg længere. "Drill" og ensformige gentagelser som kan præge mange voksenstyrede aktiviteter bliver sjældent modtaget godt i længden (Mjaavatn 1999). Det er altså ikke uvæsentligt, at eleverne får lov at lege, uden lærerens overstyring og kontrol. På denne måde forklarer det os også noget væsentligt om lærerrollen. Som vi så det på Udeskolen er der altså frugtbart, i relation til udvikling af kropsudfoldelse, at have en lærerrolle som peger mere i retningen af at være tilrettelægger eller vejleder end af at være instruktør.

En sidste forklaring, jeg vil understege, knytter sig til variationen i naturen. Miljøet omkring Udeskolen byder på et bredt spektrum af variationer, hvilket bl.a. giver stor afveksling i legeaktiviteter. Jeg så en glæde og udstråling i børnenes ansigter under disse aktiviteter. Det var meget fascinerede. Naturen har mange rum, nok af legemateriale og plads til alle. Her skal man ikke vente eller stå i kø, før det er ens tur. Dette ser ud til at skabe mindre konflikter og frustrationer, og måske større bevægelsesglæde. Det er min egen oplevelse og erfaring, som jeg i øvrigt deler med mange andre (Jordet 1998, Hemmestad 1997, Mjaavatn 1999), at det er variationen, der skaber bevægelsesglæde.

På grund af de mange variationer naturen byder på, vil der hele tiden være nye udfordringer for børnene. På Udeskolen har eleverne således muligheder for at tilpasse lysten til deres evner. De kan selv vælge at lægge op til aktiviteter, der vil foregå på deres egne betingelser. Fysisk og motorisk kan de udfordre områder, de mestrer, for derefter at strække sig mod nye udfordringer efter egen lyst og evne. Indenfor disse rammer, som jeg henviser til gennem mine tolkninger, har jeg set en stor grad af mestringsoplevelse. Tilsyneladende er Udeskolen anvendelig i forhold til at opnå dels mestringsoplevelser og dels noget af indholdet som ligger bag differentieret undervisning.

Konkurrenceelementet synes ikke at have den store negative indflydelse på børns kropsudfoldelse (Hemmestad 1997, Mjaavatn 1999). Konkurrence var da også til stede i store dele af legen på Udeskolen. Til gengæld var det ikke så væsentligt at finde en taber eller

vinder. Således synes præstationselementet på Udeskolen ikke at være centralt. Måske er det således at præstationselementer er "voksen-ting", mere end det er noget mål for børnene. Børn ønsker jo ikke at legen eller konkurrencen i den skal afsluttes f.eks. med en sejrherre og mange tabere. Deres egentlige mål er, at legen eller aktiviteten kan fortsætte. Dette er et perspektiv, som hver eneste idrætslærer burde overveje og måske udnytte i større grad.

Sammen med disse synspunkter om variation, udfordring, konkurrence og differentieret undervisning, mener jeg der findes fire andre vigtige grunde til, at udviklingen af kropsudfoldelse finder sted på Udeskolen. Det ene ligger i arbejdsformens struktur, som giver rum for aktivitet. Det andet ligger i naturen som i sig selv er en god ramme for aktivitet. Det tredje er elevens behov. Det fjerde kan tilskrives lærerrollen, hvor læreren er i baggrunden, og lader eleverne selv styre aktiviteten, og dermed mere bliver en tilrettelægger end en instruktør.

Der er mange forskere med interesse i temaet om børn, som bruger "naturen som legeplads", og hvilke virkninger det kan have for deres udvikling. Her vil jeg præsentere nogle bidrag.

Der er argumenteret godt for, at hvis børn hindres i at tilfredsstille deres fysiske aktivitetsbehov, påvirkes ikke bare den motoriske udvikling, men også den følelsesmæssige og intellektuelle udvikling (Jordet 1998). Grahn har forsket på både børn og unge (1991), her viser han, at børns motorik bliver forbedret, dels gennem bevægelser i kuperet terræn, dels gennem klatring i træer og på sten. Udfra dette studie mener han også, at børnene bliver mere harmoniske, de bliver bedre til at koncentrere sig om andre ting, samtidig med, at de bliver mindre frustrerede over ikke at få ting til at fungere eller at de mislykkes.

Flere forskere har behandlet interessefeltet om børn, naturen, og fysisk udfoldelse. Fjørtoft har interesseret sig for motorisk læring gennem alsidig bevægelsesleg i naturen. Hun mener, at et varieret naturområde indeholder udfordringer for hele det sansemotoriske system. Grundlæggende bevægelser som gå, løbe, hoppe, klatre, kaste osv. bliver stimuleret ude i naturen gennem alsidig aktivitet, deres sanseopfattelse er i nært samspil med bevægelserne. Videre udtrykker hun, at der ved alsidig leg i naturen, "er det tydeligt at børns motoriske mestring bliver bedre. De tager sig trygt og sikkert frem i ulendt trerreng, hopper på sten, klatrer i trær på bergskrenten og de trener op kroppens beredskab til at vurdere, tolke og mestre forskellige situationer" (Fjørtoft 1998:120).

Som Fjørtoft´s er der andre forskningsbidrag (Barn i bevægelse 1997,Fjørtoft 1998, Gibson 1979, Grahn 1992) hovedsageligt knyttet til børn i børnehaven. Samlet indikerer deres erfaringer, "at naturen er en stimulerende arena for motorisk mestring og træning af grundlæggende motoriske færdigheder" (Fjørtoft 1998:120). Jeg er dog af den opfattelse, at deres resultater også vil være relevante for eleverne i grundskolen , og i særdeleshed for de mindste klassetrin.

Kropsudfoldelsen som vi finder den på Udeskolen hos børn vil have den virkning, at de herigennem får "ladet batterierne op" til senere udfoldelse i livet.

At være i naturen, arbejde med den og skabe noget

Jeg har gennem mine observationer og lærernes citater vist, at eleverne på Udeskolen udvikler praktiske færdigheder.

Når jeg her skal behandle udviklingen af disse praktiske færdigheder, tager jeg naturligvis udgangspunkt i mine resultater og tolkninger af det, som skete på Udeskolen. Det praktiske står derfor her i modsætning til den teoretiske indlæring fra klasseværelset. Uden de store filosofiske armsving vil man kommer nærmere en forståelse ved at knytte "det praktiske" til "et gøremål". Et gøremål , hvor der indgår handlinger og benyttes konkrete sanselige genstande. I Udeskolen vil det sige elevens håndtering af værktøj og naturmaterialer. Gøremålet knyttes til det at skabe noget nyt, det kan være noget, der tjener et nyttigt formål f.eks. en hytte, en trefod, en træske eller lignende. Men det kan også være noget, der skal ses på eller smages på, f.eks. et maleri eller en madret. På denne måde vil det praktiske og skabende arbejde knyttes til både håndværksmæssige færdigheder men også til mere kunstneriske udtryksformer, begge disse områder var repræsenteret og blev udviklet på Udeskolen.

I det følgende vil jeg se på, hvilke elementer på Udeskolen som har indvirkning på denne udvikling. Der er specielt to ting, jeg vil fremhæve ved arbejdsformen: Dels elevernes aktivering, og dels at situationerne bliver konkrete og relevante for eleverne.

Vedrørende aktivering var det første "billede" jeg dannede mig af Udeskolen, en arbejdsform med masser af elever i aktivitet. Jævnfør mine resultater, har Udeskolen vist os, at eleverne gennem undervisning med hovedvægten på løsning af arbejdsopgaver og andre problemer af praktisk karakter, bliver aktive og virksomme. Eleverne fik oplevelser og praktiske erfaringer, og det først og fremmest gennem aktivering. Som jeg ser det, er det her, at afsatsrampen og grundlaget for indlæringen bliver lagt. Jeg mener, at vi netop er inde på selve kernen i arbejdsmåden på Udeskolen; nemlig det, at eleverne *gør* noget. Det er herigennem at eleverne udvikler de omtalte praktiske færdigheder.

Flere forskere har været inde på, hvordan vi kan tilegne os praktiske færdigheder. Nogle beskriver det udfra modstykket til den undervisning vi kender fra teori og bogkundskaben i klasseværelset på skolen; nemlig opdragelsesmønstret i det førindustrielle samfund (Godal 1991, 1994, Tordsson 1993, Repp1977). Her skete det meste af opdragelsen og undervisningen i familien, på gården, i lokalmiljøet, blandt folk på forskellige alderstrin samt gennem deltagelse i leg og arbejde og ofte med dyr og natur (Repp1977). Godal har specielt været optaget af kundskabsformidlingen tilknyttet denne tid, særlig den traditions- og handlingsbårne kundskab, som forbindes med handlingsmåder og bevægelsesmønster. I denne kundskabsformidling ligger der en form for ubevidst indlæring af færdigheder. Så snart børnene var gamle nok til at udføre et stykke arbejde indgik de naturligt i produktionsfællesskabet og lærte derigennem at deltage, få ansvar, aflure de voksne m.m. De stod ikke udenfor og lærte om tingene, men var i stedet selv en nødvendig del af processen (Godal 1991,1994). Denne kundskab kan vanskeligt nedfældes i bøger, men den er bundet i brugen af simpel værktøj, i værktøjsteknikken, i handlingsmåder og i bevægelsesmønster, hvilket ligner meget det indhold jeg netop observerede i arbejdsformen på Udeskolen.

I det praktiske og skabende arbejde på Udeskolen, synes det derfor som om, man her benytter sig af nogle af de elementer, som jeg her har trukket frem ovenfor. Gennem arbejdsopgaver på Udeskolen får eleverne ansvar, og de gør selv arbejdet. Eleverne står ikke udenfor og hører

om tingene, i stedet bliver de aktiveret ved at tage helt konkret fat i øksen, kniven eller den levende fisk - de tager del i arbejdet. De får kundskab om værktøjet og dets anvendelsesmuligheder, de lærer, hvordan de kan bearbejde naturens materialer. På forskellige alderstrin og færdighedsniveau har de periodevis mulighed for at arbejde ved siden af en mere erfaren kammerat, som de kan imitere eller få hjælp hos, så de selv kan forsætte, det aktuelle gøremål. Dette er medvirkende til at de udvikler de praktiske færdigheder.

Jeg er klar over at den handlingsbårne kundskab som Godal henviser til, har langt større omfang end det Udeskolen kan give. Dog mener jeg , at de nævnte elementer har tydelige tendenser der er sammenfaldende, og kan indgå som nødvendige led i den handlingsbårne kundskab.

Vedrørende det konkrete og relevante i undervisningssituationerne, har jeg tidligere beskrevet, hvordan de aktiviteter som fylder udedagene bliver konkrete og relevante for eleven. Det var opgaver eller problemer som skulle løses, men scenen er hverken abstrakt, opdigtet eller tænkt, og eleven er i kontakt med håndgribelige ting eller hændelser. Hertil kommer at den enkelte elev ser selve formålet med aktiviteten og undervisningsopgaven.

Tydeligvis fangede arbejdsopgaverne elevernes interesse. Jeg mener dette bl.a. skyldtes, at eleverne følte det meningsfuldt, de kunne se en sammenhæng mellem arbejdsopgaverne og deres egen situation. F.eks. var det relevant at lave en solid hytte, de skulle jo selv overnatte i den. Det var ligeså relevant at samle og hugge brænde, til vinteren skulle der jo brændes bål for at holde varmen i lavoen og for at kunne lave noget varmt over bålet.

Endelig er det langt fra utænkeligt, at børnene har et ønske om at strække sig efter de voksnes adfærd og deres gøren under anvendelse af værktøjet.

Det er indlysende, at alt dette kræver en strategi fra skolens side, hvor læreren i sin planlægning må skabe arbejdsopgaver, som for eleven har et forståeligt formål, og som også opfattes således af eleven. På Udeskolen er det mere rigtigt at tale om motiverende undervisning, end at drøfte hvorvidt eleverne mon er motiveret. Hvilket helt sikkert er lærernes fortjeneste.

Naturen som det brugsområde den udgør er en anden væsentlig rammefaktor for Udeskolen. Her kan man bevæge sig relativt frit, man finder nemt på lege og andre ting at gøre, og så er der adgang til rigeligt af naturens egne materialer. Disse skal tilpasses forskellige formål med værktøj, kniv m.v., hvilket appellerer til kreativitet. Ligesom der i et skabende arbejde bygges hytter, laves pile, spyd og både o.s.v. - Naturen er et overordentligt godt rum, til at udføre praktisk arbejde i.

På Udeskolen har vi set, at eleverne selv er aktive og handlende gennem praktisk og skabende arbejde. Lærerne har respekteret og taget eleverne alvorligt. De frie eller åbne løsninger bliver tilgodeset, og elevernes egne arbejdsmetoder og resultater bliver anerkendt. Det sidste står i modsætning til en opdragelse, hvor læreren eller lærebogen har de færdige arbejdsmåder og løsninger.

Processen på Udeskolen går derfor forud for produktet, hvis man vel og mærket ser det fra lærerens synspunkt. Som pædagog er læreren interesseret i at udvikle eleven, og ikke i samme grad optaget af at fremstille kvalitetsprodukter. Derfor er processen naturligvis afgørende, fordi det er den og ikke produktet, der har betydning for elevens udvikling.

Set fra elevens ståsted, bliver det lidt anderledes, her er det den færdige hytte eller det kløvede brænde, der i første række er vigtig. I den forstand er eleven mere interesseret i produktet end i processen. På den anden side spiller processen naturligvis også en rolle for eleven. Det at eleven selv har banet vejen frem og selv har skabt noget, kan være af værdi for eleven. Man kan formulere det således, at for eleven er produktet netop vigtig som resultat af processen (Teglbjærg 1996).

På Udeskolen blev disse tanker konkrete. For eleven gik proces og produkt op i en højere enhed. Jeg så eleven opslugt og ivrig f.eks. undervejs ved hyttebygning og også stoltheden ved afslutningen, hvor hytten stod færdig og klar til overnatning. Under disse arbejdsformer er Udeskolen med til at opbygge en udvikling af de praktiske færdigheder, samtidig med at selvtilliden hos den enkelte elev styrkes ved selv at have skabt noget.

Lowenfeld, har arbejdet med området om børns kreativitet og skabende udfoldelsesmuligheder. Han har et helhedssyn på barnet, hvor det gennem fri udfoldelse får udviklet sine iboende muligheder, bliver kreativ og mentalt balanceret. Han mener: "Barnets skabende arbejde er udtryk for vækst - og et middel til vækst" (Lowenfeld i Haabesland, Vavik 1995: 41). Respekt for barnet som et selvstændigt væsen, hvis eget arbejde, personlighed og udtryk skal værdsættes. Således udvikler barnet sig bedst i frihed og uden for megen voksenindgriben. Desuden er det vigtigt, at børn beskæftiger sig aktivt ved selv at skabe. Friheden og det frie arbejde er i fokus (Brittain og Lowenfeld 1976). Man skal ikke kopiere eller overtage voksnes bedrevidende og allerede færdigtænkte tanker og ideer.

Jeg se her en klar parallel til reformpædagoger som f.eks. Dewey, der også lagde vægt på de praktiske fag - altså arbejdet på værksteder med bl.a. træ, tekstil og husarbejde (Haabesland, Vavik 1995). Her er det at tilegne sig kundskab ikke bare en intellektuel proces, hvor man samler viden til sig, som man kan gentage på et givet tidspunkt. Det at lære omfatter nemlig, udover en intellektuel evne, også en praktisk, sansemæssig handlingsdimension, hvor man selv har været aktiv, gjort og arbejdet med "ting". Dette er faktorer som bliver tilgodeset af lærerne i deres oplæg.

Uden at tage tilstrækkeligt hensyn til indførelse af mere praktiske arbejdsformer, står vi måske i fare for, at skolen bliver et sted, hvor man beskæftiger sig med noget, der ikke er der, dvs. med tegn og symboler i stedet for at beskæftige sig med ting, værktøj og praktiske færdigheder. "Skolen er blevet mere og mere u-praktisk", skriver Hansen (1997). Det er vel at sætte det lidt på spidsen, men måske har han en pointe. Jeg ser imidlertid Udeskolen og dens udvikling af praktiske færdigheder og skabende arbejde, som er god modvægt til symbol-verdenen.

I øvrigt mener nogle lærere, at kunne registrere nogle negative tendenser i samfundet der går i retningen af "teknologisk fremmedgørelse". "I takt med industrialiseringen og den leve- og boform vi har, er børnenes mulighed for at få erfaringer med materialer og arbejdsprocesser blevet ringe og vanskelig. Det er endvidere umuligt for mindre børn at gennemskue og forstå vor tids produktionsform. Samtidig er flere og flere blevet passive modtagere.... Holdningen bliver nemt: Vi kan ikke selv, andre må lave tingene for os. Endelig bliver det sværere og sværere at få egne erfaringer og mulighed for at udtrykke sig selv personligt" (Froda og Rindsted 1995:105)

Nu vil det vel være for meget at forlange, at man gennem pædagogisk indsats fuldstændig vil kunne ændre på denne samfundsudvikling. Men selv om de pædagogiske tiltag i sig selv umuligt kan være tilstrækkelige forudsætninger for mere dybtgående samfundsændringer, kan

de meget vel være nødvendige led i sådanne (Teglbjæg 1996). Jeg mener, det er i lyset af dette perspektiv, at man bl.a. kan se det praktiske og skabende arbejde på Udeskolen som en pædagogisk kvalitet og et projekt i sig selv.

Med baggrund i ovenstående kan dette være argumenter og svar på, hvorfor det er vigtigt at arbejde praktisk med skabende arbejde, som det jo var tilfældet på Udeskolen.
Men jeg vil gerne fortsætte lidt endnu, og stille spørgsmålet: Hvorfor er det egentlig vigtig at norske børn i dagens "datasamfund " skal lære at arbejde med kniv? Og er det nu også væsentligt at unge lærer håndværksfaget i dag, hvor vi har maskiner til at gøre arbejdet for os? Har vi i dagens Norge brug for håndværksfaget? Denne problemstilling vil jeg tage op i det følgende.

Da jeg for nogle år tilbage rejste til Norge for at studere friluftsliv, havde jeg nogle oplevelser som måske kan hjælpe på at belyse problemstillingen.

Gennem bl.a. studiet stiftede jeg kendskab med en række gamle ting så som: laftede hytter, gamle brugsbåde, redskaber m.m. Det var mit indtryk, at disse ting fortalte hver sin historie om en del af den norske kultur. Derfor kunne man tage spørgsmålet op, om det ikke er vigtigt at bevare disse kulturminder, for vore efterkommere? Mange at disse ting var stadig i brug, og nogle kunne se ud som museale effekter, der endnu ikke var kommet på museum. Men ikke alle kulturminder er i lige god stand, de er ofte lavet af relativt let forgængeligt materiale og trænger til vedligehold og istandsætning. Så hvis man vil tage vare på disse gamle ting behøver man håndværkere, som kan sit arbejde.

En anden ting jeg bemærkede første gang, var på dyrskue i Seljord, og jeg har set det mange gange siden. Her registrerede jeg, hvordan mine studievenner, og i øvrigt andre, var meget optaget af at anskaffe ting som var håndværksmæssigt produceret. Det var smedede knivblade og økser, udskårne skåle, krus, og andet lavet i træ, strikkede huer og vanter, bare for at nævne nogle ting. Mange af disse ting havde håndværket som produktionsmåde. Det ser ud til, der er stor efterspørgsel på disse produkter selv den dag i dag. En styrkelse af kompetensen inde for håndværket vil sikkert også øge efterspørgselen efter gode håndværksprodukter.

Endnu et forhold som følger i forlængelse af de to ovenstående er, hvorvidt håndværket har en selvstændig kulturel værdi (Godal, mundlig meddelelse, 1998). En stor del af den norske kultur er håndværk, eller opstået fra eller har synlig udtryk som vidner om håndværk. For at forstå den del af kulturen er faget vigtigt. Man behøver altså håndens værk for at kunne forstå sig selv som et kulturelt væsen. Håndværket udtrykker sig gennem handlingen, og det er denne handling som er kulturen (ibid). På samme måde som vi dyrker folkemusik, idræt, friluftsliv o.l. som en del af kulturen kunne man også forestille sig, at man kunne dyrke det traditionelle håndværk. Disse refleksioner giver vel ikke i sig selv noget svar om håndværket har stor kulturel værdi. Desuagtet mener jeg at det er vigtigt, ikke at kaste kulturarven fra håndværkstraditionen "overbord", så længe vi ikke er sikker på, om denne har kulturværdi. Det må være en vigtigt pointe, ikke at vende ryggen til noget, så længe vi ikke er sikker på, om vi kan lære noget af det.

Udfra disse tre forhold kunne man så trække tråde til den handlingsbårne kundskab, og hvorledes samt med hvilken vægt denne kommer til udtryk i håndværksfaget. Det er ikke færdigheder, som vi kan læse os til, men det er en kundskab som kun lader sig formidle gennem aktiv deltagelse, bevægelse og handling. Skal vi tage ovenstående alvorligt, og skal der holdes liv i den handlingsbårne kundskab, kræves der derfor også pædagoger som mestrer håndværket, og dette på alle niveauer, også i grundskolen. Her vil det vel være at tage munden

for fuld, hvis man forlanger, at elever efter endt grundskole skal kunne beherske et stort område inden for håndværket. Dette er næppe målet; det er måske nærmere et spørgsmål om at skabe muligheden for, at eleven behersker nogle fagområder, og så lærer hvordan man tilegner sig flere. Dette er en del af en undervisningsproces, som kræver et udgangspunkt, et sted at "sætte af fra", og er udgangspunktet godt, kan men springe langt.

At være sammen og lære sammen i naturen

Af mine resultater fra udeskolen fremgår som et at de mest tydelige indtryk, at eleverne udviklede egenskaber til at fungere godt socialt. Det var karakteristisk, at de til stadighed indgik i situationer, hvor de var hjælpsomme, tog ansvar, var imødekommende, og viste tillid, omsorg og respekt for hinanden. Desuden fik de værdifuld træning i at løse konflikter. Hertil kommer de kommunikative færdigheder, som blev benyttet.

Grunden til at de udvikler disse karaktertræk, finder jeg i flere forhold. Væsentligt er arbejdsformen, men også lærernes rolle og naturen som det udvidede klasseværelse er centrale faktorer. Disse tre områder må ses i en kontekst for at finde forståelse.

Den langt største del af alle arbejdsformerne på Udeskolen blev udført i små elevgrupper. Inden for disse arbejdsenheder udspringer er række samspil, som synes udviklende for eleverne. Meads teori om børns selvudvikling fanger netop dette tema, hvorledes de sociale færdigheder foregår samtidig og gennem barnets samspil med andre (Lamer 1997).

Ifølge Mead foregår læring ved symbolsk interaktionisme. Det vil sige, at vi ikke observerer os selv direkte, men gennem andres reaktion på os selv. Denne proces er også kaldet spejlingsteori, hvor tanken er, at andre udgør et "spejl" som individet betragter sig selv gennem (Imsen 1991). Udvikling af sociale færdigheder foregår gennem andres reaktion på det man gør. Får man negative reaktioner ændrer man gerne adfærd, således at man bliver godkendt og accepteret.

Rolletagning kan være med til at udvikle sociale færdigheder. Med rolletagning menes det, at kunne sætte sig ind i andres situationer og forstå hvordan andre tænker og føler (Lamer 1997). Det var akkurat det som skete på Udeskolen. Her blev der skabt undervisningssituationer, hvor eleverne indgik i et samspil med andre elever, og både reaktionen fra andre, og den rolle man selv tager, var med til at forme elevens sociale egenskaber. Var der nogen i gruppen, der ikke gjorde deres del af arbejdet, udeblev kammeraternes omgående reaktioner ikke.

Det var en styrke, at arbejdsopgaverne var meningsfyldte. Derved opfattede eleverne situationerne som værene relevante, og samarbejdede for at opnå det fælles mål. Hertil kommer, at scenen på Udeskolen var virkelig for eleverne, og opgaverne konkrete.

Disse indlæringsprocesser kan ses i perspektivet af konstruktivismens teorigrundlag. Piagets og Vygotskys udviklingsteori bliver ofte forbundet med konstruktivismens teoriramme (Jordet 1998, Imsen 1997, Madsen 1984, Noddings 1997), dvs. en teori hvor læringsprocessen beskrives som barnets egen konstruktion af mening. Hvor Piagets arbejde som sagt var fokuseret på børns interaktion og aktivitet i forhold til ting, bringer Vygotsky de sociale aspekter ind i læringen. Den Vygotsky-orienterde tilnærmingsmåde er blevet benævnt som "socialkonstruktivisme" (Noddings 1997). Hovedtanken i konstruktivismen er altså, at alle mennesker konstruerer sine egne mentale "billeder" af både sin fysiske og sociale verden. Et

menneske tilegner sig ikke kundskab gennem passiv registrering af sanseindtryk, men der må en aktiv organisering og tilpasning af disse til ens erfaringsverden (Fossland 1994).

Kundskab og sociale færdigheder kan altså ikke blot fyldes på elever, hvert enkelt individ må selv konstruere mening og etablere sin egen version af den ydre virkelighed med basis i egne indtryk, forestillinger og erfaringer.

Disse teoretiske tanker siger noget om vigtigheden af elevernes egen aktive deltagelse for at tilegne sig kundskab herunder sociale færdigheder. Disse færdigheder er ikke medfødte, men må tilegnes gennem læring og erfaring. Hvis de kan læres, kan de sikkert også ændres, til f.eks. noget bedre. Derfor er Udeskolen godt egnet til at udvikle og forbedre sociale færdigheder.

Frønes behandler temaet barn-forældre- og barn-lærer-relationerne. Barn-forældre-relationen fungerer ofte som belærende i modsætningen til barn-barn-relatoner, hvor parterne er ligeværdige. I følge Frønes (1985) er forholdet børnene imellem præget af relationer, som må vedligeholdes. Sociale relationer mellem børn er meget vigtige for det enkelte barns totale udvikling af sociale færdigheder.

Siden forældre kan optræde som belærende, giver dette forhold få muligheder for egentænkning, vurdering og refleksion fra barnets side. Relationer børn imellem er anderledes. Her må de selv diskutere og reflektere over hvad de synes er rigtigt og forkert. Når der opstår konflikter mellem børn, må disse løses gennem forhandlinger mellem ligeværdige. Barnet må selv finde forskellige løsningsstrategier. Noget som igen stiller krav om social decentralisering, således at det enkelte barn kan se problemet fra forskellige sider. Social decentralisering vil sige at kunne gribe et andet perspektiv, at kunne "tage en anden persons briller på".

På Udeskolen er flere børn samlet om en bred vifte af aktiviteter. Ved arbejdsopgaverne lærer eleverne at tage kontakt med jævnaldrende, udveksle tanker og ideer samt at samarbejde. Noget som giver eleverne en unik mulighed for at tilegne sig sociale færdigheder i samspillet med andre elever.

Men barn-barn relationer har også sine svagheder (Lamer 1997). Konflikter kan blive så store, at børn ikke forstår årsager eller konsekvenser, f.eks. ved mobning. Her vil en lærer kunne gribe ind i pågående "negative" samspil mellem børnene, og stimulerer børnene til mere givtige samspil med jævnaldrende. Det er derfor væsentligt af understrege lærerrollen på Udeskolen, også i de situationer, hvor eleverne arbejder alene. Som jeg før har været inde på er udeskolelærerne i perioder tilbagetrukket men nærværende og opmærksomme på "slagets gang". Dette er en overordentlig vanskelig balancegang, som lærerne her mestrede fortræffeligt.

Der ligger en motivationsfaktor i at have et ansvar for andres og fælles arbejde, men engageret deltagelse i et samarbejde kan let føre til konflikter mellem ideerne, synspunkterne, konklusionerne, m.m. (Johnson og Johnson 1986). På Udeskolen opstod der naturligvis også mindre konflikter vedrørende samarbejdet i lignende situationer, hvilket næppe kan undgås. Løses disse konflikterne på en konstruktiv måde vil elevernes meningsforskelle både øge motivation og give dybere forståelse (ibid). Modsætninger og konflikter kan altså være positive Hvis der er meningsmodsætninger, kan det lede til afprøvning og bearbejdning af standpunkter og en konstruktivt søgen efter fælles forståelse (Tordsson 1993).

Elevernes småkonflikter blev i stor udstrækning løst inden for gruppen. Med baggrund i nævnte teoribidrag mener jeg, at den oplevelse eleverne her får ved selv at tage ansvar for gruppearbejdet, med de skuffelser og konflikter dette medførte, f.eks. at holde egne lyster og behov til fordel for andres tilbage, er meget mere opdragende, end når voksne går ind, og påtvinger deres løsninger. Min opfattelse er at eleverne gik mod hinanden, ikke fra hinanden. Det er det som er værdifuldt, hvis vi skal lære i og af konfliktsituationer.

I den sammenhæng har lærerne i øvrigt givet udtryk for, at eleverne klart er blevet bedre til selv at løse disse konflikter som opstår, efter at have deltaget på Udeskolen i tre år. Her er altså tale om en modningsproces. Denne modning kan jo skyldes at eleverne faktisk er blevet tre år ældre, men sandsynligvis har Udeskolen også gennem denne periode givet eleverne flere erfaringer og træning i at løse netop deres egne konflikter.

Tidsaspektet er derfor heller ikke uvæsentligt. Det at lære forskellige elever positive sociale færdigheder kræver både tid, målbevidst arbejde og tålmodighed (Hjertaker 1984). Skal arbejdet lykkes, må elever modnes til denne arbejdsform og derfor få mange muligheder til at praktisere disse sociale færdigheder. Derfor må der jævnligt tilrettelægges og gennemføres gruppearbejde, hvilket da også var tilfældet på Udeskolen, som havde en hel dag om ugen gennem hele året.

Jeg er altså ikke ene om at have set, at aktiviteter i naturmiljøer kan være årsag til at børn udvikler sociale færdigheder. Jordet, (1998) har gennem udeskole erfaret at eleverne fik sociale erfaringer langt udover den undervisning, klasseværelset har mulighed for at give. Han har gennem et år med en tredje klasse set, at ude opstår der hele tiden situationer, hvor børnene måtte forholde sig til hinanden på forskellige måder. De var sammen med medelever som de ellers ikke plejede at gå så meget sammen med, og de havde iøvrigt muligheder til sammen at udfolde sig mere varieret, et kendetegn som ikke så let kom frem i klasseværelset, blev synlig ude.

Opsummerende samler han følgende konklusioner om sociale erfaringer i disse punkter: børnene ser hinanden og giver hinanden opmærksomhed, trives sammen og har få konflikter, udfolder sig sammen i frodig leg, er sammen på tværs af de normale gruppedannelser, samarbejder om opgaver samt piger og drenge leger meget sammen.

Erfaringer fra en del undersøgelser i børnehaver (Halvorsen 1993, Braute og Bang 1994), peger også i retningen af at børn gennem fælles udeaktiviteter er blevet bedre til at hjælpe, tage omsorg og udvise større tolerance over for hinanden.

Ude i naturen er der meget at gøre, her opstår lærerige situationer, som udvikler sociale færdigheder. Først og fremmest giver naturen - som et udvidet klasseværelse - børnene et stort spillerum og stor bevægelsesfrihed. De finder selv på aktiviteter, der skaber situationer, der ikke i nær samme grad kan forekomme i klasseværelset.

Ude opstår der situationer, som gør at børnene må forholde sig til hinanden på varierende måde. F.eks. hvis en elev falder, er der en der løber til og spørger, om kammeraten er kommet noget til. Og hvor en elev fryser, og en anden tilbyder sin jakke til låns. Det kunne også være tilfældet, at elever i begejstring, eller på grund af den store bevægelsesfrihed, naturen indbyder til, udfolder sig ud over de uskrevne normer. En situation som læreren så benytter i opdragende hensigt. Her finder vi altså endnu en årsag til, at udvikling af sociale færdigheder kan tilskrives naturen.

Undersøgelser viser i øvrigt, at samarbejde gruppevis fremmer stor mellemmenneskelig samhørighed og fører til, at man i stor grad godtager andre (Johnson og Johnson 1986). Dette stemmer med mine resultater, og de ovenstående perspektiver vil naturligvis have betydning for elevernes opfattelse og forståelse af moralske sider af tilværelsen.

Samværet og nærheden til et socialt fællesskap har været vigtigt i forbindelse med brug af friluftslivet (Repp 1993). Hvis vi vil forsøge at skabe et levende og varmt fællesskab, så er den lille gruppe et vigtigt instrument (Tordsson 1993). Jeg har oplevet en stærk "vi-følelse" hos eleverne på Udeskolen. Den er vanskelig at beskrive, men der var en herskende stemning af fællesskab. Legene, der er foregået på tværs af alder og køn, har givet spillet en rolle. Det kan også have været elevernes oplevelser med den lille gruppe, den fælles fangst i spanden, fælles mad i gryderne, fælles overnatning i teltet og fællessangen. Den kollektive sang kan også få os til at opleve fællesskabet. En god sang sunget i en gruppe med fælles oplevelsesgrundlag sætter mere eller mindre ensartede følelsesudsving i gang hos de enkelte medlemmer. Gruppen kommer til at svinge i takt, og den styrkes som gruppe (Schouborb 1882). Dette kan være elementer som også er med på at skabe denne stærke "vi-følelse" og fællesskab.

Elever og lærerne er en del af dette fællesskab, samtidig med at de udvikler det - altså både produkt og proces på samme tid. Jeg tror, at såfremt dette fællesskab virkelig er til stede, vil det have en overordentlig gunstig indvirkning på indlæringsmiljøet, helt konkret på Udeskolen; men også når den flyttes ind i klasseværelset til den traditionelle inde-undervisning.

Et andet interessant perspektiv knyttes til at arbejde i aldersblandede grupper. Det viser sig ikke at være problematisk, faktisk er der et indlæringspotentiale under disse forhold.

Jeg mener, at dette peger i retning af, at det ikke er nogen hindring eller noget problem at arbejde i aldersblandede grupper. I stedet ser det ud som om, der ligger et indlæringspotentiale i dette at lade ældre og yngre elever arbejde sammen side ved side. Her var der tydelige forskelle på, hvordan de enkelte børn greb opgaven an. Men jeg mener i tråd med lærerne, at forskellene havde mere med børnenes erfaring eller individualitet at gøre, end det havde med alderen at gøre. Derfor vil det også være mere præcist at sige, at indlæringspotentiale og kvaliteten her ligger i at lade mindre erfarne arbejde ved siden og sammen med mere erfarne.

At samtale i naturen og om den

Tæt op af de sociale færdigheder, og som en del af dem, finder vi udviklingen af elevernes sprog. Vi har brug for et rigt ord- og begrebsforråd, for at forstå verden og menneskerne vi omgås, men også for selv at blive forstået. Vi så, at situationerne fra Udeskolen var et godt udgangspunkt for at arbejde med sprogindlæring.

Arbejdsmåden, som giver oplevelser og erfaringer i naturen, kan være et godt virkemiddel i forbindelse med sprogindlæring. Ikke mindst giver "fælles oplevelser" eleverne noget at tale om. Her kan de få en fælles referenceramme at kommunikere indenfor. Der findes mange erfaringer fra skoler og børnehaver, der viser at udeoplevelser stimulerer børnenes sprogudvikling i en positiv retning (Jordet 1998). Jordet har også selv arbejdet med en tredje klasse med udeskole som rum for alsidig og aktiv brug af sproget. I dette arbejde konkluderer han, at Udeskolen rent didaktisk kan være en arbejdsmåde, hvor der ligger gode

sprogudviklingsmuligheder. Derfor mener han, at udeskolen er "svært godt for skolens norskundervisning" (Jordet 1998:136).

I løsningen af opgaverne er handlemulighederne åbne og mange. Gruppevis vænnes eleverne til at tage hensyn til andres interesser og ideer, men der må udtrykkes motivering og formuleres argumenter for disse. De trænes altså i, at meddele de øvrige elever egne ideer, og kammeraterne i at lytte, og blive dygtigere til at forstå andres forestillinger. Dette skærper koncentrationsevnen, opmærksomheden og modet til at stille kammeraterne spørgsmål, i fald der er usikkerhed i deres fremstilling. Eleverne får altså træning i at sætte ord på deres tanker. Jeg ser dette som værende essentielt i forbindelse med øvelse i sprogudvikling.

I øvrigt var lærerne på skift i samtale med de enkelte elever og grupperne dagen igennem samt under afslutningen af udedagen. Her kunne det se ud som om lærerne ofte stiller stimulerende spørgsmål, der har hjulpet eleverne til at finde de mest beskrivende ord, vendinger og sætninger. Her bliver læreren en vejleder i elevens sprogudvikling. Det er lettere at stimulere hver enkelt elev sprogmæssig, når der arbejdes i grupper og hele klassen ikke er samlet. Dette er centralt i lyset af differentieret undervisningen.

Indefor arbejdsformen ligger der også lange perioder, hvor eleverne gruppevis eller to og to talte sammen uden lærerindblanding. Man kunne trække paralleller om Deweys slagord om "Learning by doing", og spørge sig selv, om ikke også dette princip vil gøre sig gældende også på kommunikationsplan, og således være årsag til sprogudvikling?

Ord må have mening, skriver Imsen (1997), og mener at billeder og visuelle forestillinger kan bidrage til en sådan mening, og dermed have en vigtig hjælpefunktion i sprogudviklingen. På samme måde kan man tænke sig, at en konkret oplevelse af en hændelse også kan give ord indhold og mening. Sprog er et socialt fænomen, og kan bare læres i en social sammenhæng. Sproget er uadskilleligt fra den situation, det hører til i; med dette menes, at det er kontekstafhængig (Donaldson i Imsen 1997). I ovenstående tilfælde var konteksten: en lille gruppe, som arbejdede med en opgaveløsning, hvor der opstår diskussion. Meget kan tyde på, at konteksten er lige så vigtig som sproget i sig selv, i relation til sprogudvikling.

På Udeskolen bliver ordene ikke bare neutrale, her får de mening. Her lærer de et sprog som ikke bare forholder sig til abstrakte relationer, men til det eleverne selv har sanset, og det de selv har gjort. Det er væsentligt at begrebsforståelse vokser frem fra børns egne erfaringer med ting, som derefter bearbejdes gennem elevenes eget sprog. I en indlæringsfase betyder det, at man må bygge undervisningen på det som "opfanges" i elevenes udtryk, og i mindre grad lave kunstige, færdigstrukturerede "eksempler" på forhånd. Det anbefales at bruge "elevens egen verden" i sprogudvikling. Med dette menes elevens egne ord, tanker og oplevelser (Imsen 1997).

Det er ikke bare "de hångribelige ting", som eleven sætter ord på. Det er også hændelser og mellemmenskelige relationer. Jeg har også beskrevet nogle situationer under afsnittet "Sociale kvaliteter", hvor eleverne kommer meget tæt på hinanden. Her relaterer oplevelserne til det jeg kaldte "de tunge temaer" såsom sammenhold, venskab, forelskelse, kærlighed, tvivl, angst, frygt o.s.v. Eleverne oplever mere eller mindre disse tilstande, og må hæfte ord på, for at kunne beskrive og tale om dem. Det afgørende er imidlertid, at denne proces er medvirkende til, at give børnene muligheder for at få indsigt i og forståelse for disse begreber.Som jeg ser det, er der eksempler på gode muligheder for at arbejde videre med sprogudviklingen i den resterende skoleuge. Her får eleverne da noget håndfast at arbejde ud fra, når de i forvejen har knyttet ord på ting eller ord på handlinger.

Som afslutning på dette afsnit vil jeg trække de non-verbale signaler som en del af kommunikationen frem. Ansigtsudtrykket, øjenkontakten, eller mangel på samme, kan og vil ofte fortælle os meget. Kropssproget kan sige os noget om, hvordan vi føler og forholder os til hinanden. Til andre tider kan ansigtudtrykkene være forbundet men følelsesmæssige tilstande som f.eks. nedtrykthed, angst, overraskelse, glæde m.m. Øjenkontakten kan formidle en mening og være en måde at opnå kontakt og et bedre mellemmennskelig forhold på (Stenaasen og Sletta 1993). Alle disse non verbale signaler indgår i forskellige situationer, og på sin vis bidrager de til helheden. De kan forstærke verbale udtryk, og udsende et vigtig budskab. De kan være en kundskabssender, hvis vi magter at tolke dem.

Her kan være mange muligheder for fejltolkninger og misforståelser (Hjertaker 1984, Stenaasen og Sletta 1993). Netop derfor er det vigtigt at børn og unge får mulighed for at opleve og gøre erfaringer med disse aspekter knyttet til den non verbale kommunikation. Dette kan sikkert trænes på forskellige måder, også inde i et klasseværelse. Men det er alligevel mit indtryk, at aktiviteterne og variationen af hændelser på Udeskolen giver endnu større muligheder. I henhold til mine resultater kommer elev (og lærer) i situationer, hvor de non verbale signaler vises. Her kan de øve tolkning og forståelsen af disse, og dermed træne deres evne til at forstå medelever og situationen. Dette er øvelse i situationsfornemmelse.

Iøvrigt er dette et område som understreger, at sociale færdigheder også er færdigheder i at opfatte en social situation rigtig, at kunne slutte sig til andres tanker og følelser. For på den måde at kunne opføre sig mest passende i den aktuelle situation. Set ud fra en betragtning om at opnå en vis social kompetence, bliver denne kompetence noget mere end summen af de enkelte sociale færdigheder, fordi der også kræves færdigheder, som gør den enkelte i stand til at vurdere både, hvilke sociale færdigheder som er mest passende i bestemte situationer, og hvornår de skal anvendes. Samtidig må personen have selvkontrol nok til at handle i tråd med denne vurdering (Lamer1997). Måske er Udeskolen en værdifuld arena, hvor eleverne kan komme et skridt nærmere til at opnå en eftertragtet og høj social kompetence.

En opsamling

Fra feltarbejdets start havde jeg selv en ide og tanker om hvad FSPA og udeskolen var for noget, hvad fænomenet var godt for og hvilke kvaliteter hos eleverne man kunne forvente at Udeskolen ville stimulerer. Med denne *forforståelse* var jeg på en måde opmærksom på, hvad jeg kunne vente at se af kvaliteter på Udeskolen ved Tokke Skole.

I mit feltarbejde har jeg været *opmærksom*, optaget af at *sanse* og iagttage den arbejdsform som Udeskolen indholdt. Undervejs stillede jeg mig spørgsmål om, hvad som skete, hvordan det skete og hvad det var godt for? Jeg *huskede* enkeltsituation for enkeltsituation og jeg skrev dem ned. Gennem dette fik jeg sat ord på mine observationerne, og jeg *bevidstgjorde* mine oplevelser.

Ved hjælp af analyse og tolkning af disse iagttagelser og resultater har jeg også stillet mig spørgsmålet, hvorfor det skete. På denne måde har jeg forsøgt at *bygge bro* mellem mine observationer, mine erfaringer, og en tankemæssig forståelse.

I det øjeblik jeg opdagede, at de enkeltsituationer, som jeg observerede, gav mig mulighed for at stille spørgsmål, synes det som om, at jeg var begyndt at gå *fra oplevelsesvejen til forståelsen*. Da jeg begyndte at stille spørgsmål om hvad, hvordan og hvorfor ting skete, oplevede jeg, dels at min opmærksomhed blev skærpet efterhånden som feltarbejdet skred frem, og dels så jeg, at Udeskolen havde meget nyt at fortælle mig. Vigtigst af alt fik jeg en *personlig relation* til Udeskolen og dens "liv".

Mine erfaringer fra feltarbejdet satte jeg gennem interviews i relation til lærernes erfaringer, for at få en rigere forståelse af det, jeg havde oplevet. Lærerne og jeg havde hver vores måde at opfatte enkeltsituationerne på. Jeg fik mere indsigt i Udeskolens "indre liv", ved at *tage del i deres forståelse* og måde at begribe og forstå samme enkeltsituationer på. Gennem deres perspektiver fik jeg få, men nødvendige og frugtbare korrektioner til min egen opfattelse og forståelse.

Den indsikt og forståelse af Udeskolen, er nu kommet til udtryk ved en lang række kvaliteter og muligheder med den aktuelle arbejdsform. Sidst har det været min hensigt, at sætte disse kvaliteter, som jeg forstår dem, i relation til anden relevant teori. Gennem dette har jeg *foretaget reflektioner* og mener selv, at jeg nu er komme til *overskridende erkendelse* af, hvad fænomenet Udeskole egentlig er godt for.

Jeg har fundet du af at der *på grund af* Udeskolen at der blev skabt og fremelsket forskellige kvaliteter. Men denne arbejdsform, som vi finder den på Udeskole, må ses i et didaktisk perspektiv og derfor må man også tage alle andre didaktiske dimensioner i betragtning for at arbejdsformen skal fremelske de omtalte kvaliteter.

Ved hele denne proces har jeg haft en *nærhed* til kvaliteterne og mulighederne ved Udeskolen. Nu sidder jeg selv inde med det følelse, at her mangler der at tage lidt afstand fra disse samlede muligheder og se på fænomenet fra en kritisk *distance*.

Kritisk distance

“En udeskole - mange muligheder” skrev jeg som overskrift i slutningen af kapitlet 3. På en måde kunne samme overskrift ses som en konklusion på denne opgave, for Udeskolen viste sig at være arbejdsform der rummer kimen til en pædagogik, som har forudsætninger for at realisere mange kvaliteter.

Gennem hele denne opgave er Udeskolen på Tokke skole blevet beskrevet som værende et positivt og værdifuldt indslag i grundskolen. En forklarning på dette skal vel først og fremmest ses i lyset af, at jeg i denne undersøgelse har været optaget af at beskrive muligheder ikke begrænsninger.

Hertil kommer, at Tokke skole med dens lærere nu har drevet Udeskole gennem fire år og derfor har fået en vis erfaring og rutine. Dette giver naturligvis udslag i de vellykkede undervisningssituationer, som jeg observerede. I relation til dette kan Tokke´s Udeskole på en del områder ses som et idealbillede, og derfor fremstå som vellykket.

Her er det vigtig at fastholde, at trods gode resultater på Tokke skole, et det ikke problemfrit at drive udeskole på en måde der udvikler de i denne opgave nævnte kvaliteter.

Arbejdet med friluftsliv gennem udeskole vil også nødvendigvis forudsætte sammenhængende tid, gerne en hel skoledag. For at kunne bruge en hel dag til denne arbejdsmåde vil en integrering med andre skolefag være nødvendig. I mange tilfældet vil det også forudsætte samarbejde med andre lærere. Her vil god tro og vilje kunne møde begrænsninger. På Tokke skole har man kunnet drage nytte af tidligere erfaring med innovationsarbejde. Her var man vant til at arbejde både tværfagligt og på tværs mellem klasser og lærere. På skolen har der været en åben- og ikke fastlåst skemastyrt struktur. Kollegaer har stået sammen og vist interesse for hinandens ideer. I denne sammenhæng har lærerne flere gange nævnt, at det også har været vigtigt, at rektor ved skolen har givet støtte og opmuntring. Iøvrigt et moment, som også understeges i en undersøgelse foretaget af Repp (1993). Det er tydeligvis centralt, at have støtte fra skoleorganisasjonen. Dette har været med til at lette en overgang til at benytte Udeskole som et nyt supplemant til den traditionel undervisning.

I øvrigt er det min opfattelse, at andre lærere generelt føler en tryghed i at drive undervise på den måde de har gjort og som de selv er blevet opdraget efter. En har måske den opfattelse, at det er mere effektivt at drive ordinær deltaljestrukturert, lærerstyret klasseværelses-undervisning, nu hvor der er så meget “fagstof” der skal gås igennem. Med denne holdning kan det være at vanskeligt at gå nye veje.

At udeskole udvikler de sociale færdigheder og i en vis grad kropsudfoldelse synes synlig og forståelig for de fleste. Men hvad med at lære de andre “skolefag”, vil eleverne ikke få svage resultate på bekostning af at bruge en hel dag med udeskolen? Dette er en vigtig og central problemstilling, som er blevet taget op af både skeptiske lærere og forældre.

Jeg har i denne opgave ikke haft chancen for at studere dette. Derfor vil jeg her nøjes med at henvise til lærernes erfaringer gennem fire år på Udeskolen og til Jordes undersøgelse (1998). Her bliver der begge steder konkluderet, at arbejdsmåden ikke har givet svage resultater i de andre skolefag, tværtimod. På udeskole-dage har eleverne fået konkretiseret en del at kundskaben fra de andre fag og ude har de selv været med til at erobre kundskaben gennem deres egenaktivitet. De har lært om virkeligheden i virkeligheden. Ved at tage udeoplevelser

med ind og bearbejde dem i de andre fag har elever først fået personligt relation til kundskaben, hvilket har dannet grundlaget for videre bearbejdning. Det synes som om disse pædagogiske redskaber har styrket forståelsen af kundskabs stoffet hos mange elever.

Det vil også være relevant at spørge om der ikke findes nogle økonomiske begrænsninger ved at drive en udeskole? Jo, der tror jeg. Noget udstyr kan være en relevant at have, kniv, økse, sav, lidt kogeudstyr og måske et telt m.m., hvis man vel og mærke ønsker at få samme virkninger som det var tilfældet på Tokke skole. Dermed er det ikke sagt, at der er en absolut nødvendighed med økonomiske midler for at drive udeskole, men det er et moment, der må overvejes i forhold til ens målsætninger.

Uanset, og med baggrund i de oplæg jeg observerede på Udeskolen var det et kendetegn at de tog udgangspunkt i det enkle, naturnære, lokalt forankrede som ikke krævede store udgifter, bortset fra udgifter i investering af enkelt udstyr.

I det at tage udgangspunkt i det enkle, naturnære, lokalt forankrede ligger også, at der ikke nødvendigvis kræves *special*kundskab fra lærerens side for at drive den form for arbejdsmåde, som vi så på Udeskolen. Men der kræves et *praktisk* håndelag fra læreren og mest af alt en *bevidst* lærerrolle. I dette ligger der evnen til at planlægge og gennemføre en situations- og opgaveorienteret form for undervisning, som bygger på oplevelse, erfaring og samarbejde i mindre grupper. Set på denne måde krever der et ansvar og mest af alt en vilje for at drive udeskole. Jeg tror at man må "brænde" for denne undervisningsform, og være bevidst på at lægge ekstra arbejde og energi specielt i en specielt opstarts fase.

Jeg ser mere en klar begrænsning i skolernes beliggenhed. Vel vidende at Norge er privilegeret, når der gælder naturområder i nærmiljøet, vil der stadigt være skoler, som ikke i nær samme grad har de muligheder som Tokke Skole´s adgang til naturniljø. Her havde man adgang til basisområder - dvs. to "brugsområder", som ligger bare 2 km fra skolen, og hvor der findes muligheder og tilladelse for at benytte og bearbejde naturmaterialer i der omfang det er beskrevet i denne opgave. Disse begrænsninger vil naturligvis kunne ramme specielt bymiljøer.

Med stigende alder og med udeskole gennem flere skoleår, må man også stille sig spørgsmålet om ikke eleverne trods et varieret naturområde for udeskolen, ikke på et tidspunkt trænger til nye udfordringer, nye mål og nye horisonter. På Udeskole, tror jeg, der var en tendens til at elever, som havde været med i tre år, var ved af blive mættet at udedage-oplæg der lignede hinanden. Hvis dette er tilfældet, vil man have behov for en ny struktur på udedagen eller ny form, som var forskellig fra "lejr-modellen". En udvidelse med nyt indhold og muligheder, som af elever må erobrers.

Jeg har beskrevet, hvordan eleverne på Udeskolen har været yderst aktive i såvel fri leg som anden virksomhed. Til dette billede hører også, at der har været nogle elever, som til tider har virket lidt passive og tilbagetrukken. Ofte har der været nogle få, hvor man ikke helt har set den samme enthasiasme, som det var tilfældet med de fleste andre, altså den langt største del af elevflokken. Der er altså nogle elever som trives bedre på Udeskolen end andre. Uden at jeg her skal gå dybt ind i denne diskussion om grunde og forklaring, er det måske naturligt, at der ud af en elevflok på ca. 40 elever, altid vil være nogle, som ikke modtager oplæggene lige interesseret. Dette vil man jo også se, i anden undervisning. Det som er motiverede for en, vil ikke altid være motiverede for andre.

Jeg vil endnu en gang understrege lærerens rolle. Jeg har på Tokke skole set lærere med stærkt engagement, personlig udstråling og evne til handlekraft. Dette er lærere som brænder for deres arbejde og ønsker det bedste for eleverne. Det er også lærere, som frivilligt har lagt ekstra energi og tid i deres arbejde for at få Udeskolen til at virke, som den gør i dag. Dette er fantastisk og imponerende at være vidne til, men man må spørge sig selv om det er en "bæredygtig undervisning"? Skolen har behov for lærere som brænder, men det er netop disse som risikerer at blive udbrændte.

Udeskole kræver en bevidst pædagogisk og didaktisk refleksion, og man må have klart for sig, at der må være en sammenhæng mellem de forskellige didaktiske elementer som mål, indhold, rammefaktor, læreproces m.m. Disse elementer må bygge op og støtte hinanden for at målet skal nås. Hvis et element ændres findes mulighedet for at resultaterne bliver et helt andet. Tokke Skole lykkes med deres udeskole netop fordi de didaktiske elementer hænger sammen. En ændring på rammerne, f.eks. hvis lærerne sluttede og nye kom til, ville betyde er det ikke er givet, at man forsat lykkes. Kvaliteterne tilknyttet friluftsliv som pædagogisk arbejdsform realiseres gennem Udeskole, og kræver reflekterede og bevidst valg af både mål, indhold, rammer og pædagogisk metode.

Skolen er måske den institution, som gennem de sidste mange år er blevet udsat for flest reformer. Måske er det også den institution, med dens undervisningsform, som gennem samme årrække har forandret og udviklet sig mindst. Dette er et paradoks.

Jeg overbevist om, at der såvel nu som i fremtiden er behov for lærere og pædagoger som stadig reflekterer over, hvordan og hvad børn skal lære for at blive aktive deltagere i samfundet. *Vigtigst* er det at vi også har praktikere, som kan og vil føre disse refleksioner ud i livet! Dette er en udfordring som bl.a. lærerskolerne burde tage.

Her mener jeg, at udeskoler er et godt eksempel på at mange idag er optaget af at problematisere netop hvordan børn lærer, fremfor hvad de konkret skal lære. På Udeskolen er lærerne optaget af læringsprocessen i sin helhed og hvilken læring børn kan få i og igennem denne arbejdsform. Det jeg synes er blevet meget tydeligt gennem processen med denne opgave er, at børn idag er nødt til at udvikle relativt komplekse kompetenceområder, for at kunne møde verden rundt omkring dem. Jeg har tidligere nævnt handlingskompetancen og dens dimensioner som centralt og vigtig i denne forbindelse. Handlingskompetancen ser jeg netop som et resultat af en lang procesorienteret undervisningsform Denne ville være vanskelig at opnå, hvis læreprocessen var lagt tilrette ud fra et helt andet syn på undervisning og indlæring, end det var tilfældet på Udeskolen.

Udeskole i "vinden" i dag - og i fremtiden?

Udeskolerne er blomstret op stadig flere steder i Norge. Undervisningen der foregår i naturmiljøet er vokset hastigt indenfor grundskolen inden for den seneste årrække. Jeg mener, at kunne finde grunde hertil, som fordeler sig på tre plan:

For det første ved vi, at fra samfundet og den politiske side, er der et øget krav om, at bruge naturen og de muligheder, dette medfører i grundskoleundervisningen. Dette ses i L97. For det andet antager jeg, med baggrund i mit kendskab til lærerverdenen - og navnlig til lærerstaben på Tokke Skole, som jeg har været på nært hold af, at praktikkere, lærere og pædagoger, der har forsøgt og gjort erfaringer med udeskoler faktisk ser værdierne, mulighederne og kvaliteterne i denne form. For det tredje skønner jeg, at hvis børnene havde haft deres egen reelle talsmand, ville de have krævet som det første i "Barnets Rettighedserklæring" at blive undervist under forhold som var motiverede, og hvor legen og lysten til at lære var i højsædet. I dette lys (tankeeksperiment) kunne udeskolen yde et vigtigt bidrag.

Verden står ikke stille. Kan det der er aktuelt, populært eller har medvind nu, også fortsætte?

Svingninger i samfundet, økonomien og den førte politik, kan ændre signaler, synspunkter og holdninger. Sådanne ændringer vil også ret omgående påvirke og give ændringer i læreplanen. Så derfor kan vi ikke vide noget sikkert, om den positive tendens vedrørende arbejdsformen med udeskolen vil fortsætte. Lærerne vil naturligvis også blive påvirket af de økonomiske og politiske kendsgerninger. Man kan næppe forvente, at denne gruppe vil mobilisere en pression mod modsatte kræfter for at fremme udeskoletanken. Der er en tilbøjelighed til en god del konservatisme inden for lærerne.

Børnene mener jeg, - og det kan kun blive ved troen - er de eneste sikre støtter af udeskolekoncepten. Jeg tror, børn (læs vi) er født med et behov for bevægelse, leg sammen med andre, og at vi udvikler os gennem bl.a. oplevelser i naturen. Hvis børnene også kunne udtale sig her, skulle Udeskolen eller noget tilsvarende have lov til fortsat at blomstre.

Min egen mening er i skrivende stund, at jeg med glæde se, at der kommer flere alternative undervisningsformer inden for grundskolen, der i større grad kan støtte og bygge op om den enkelte elev. De skal focusere på det som det vi kan, ikke på det som vi ikke kan. Jeg håber, at man vil prioritere en arbejdsform som udeskole, som synes at gå fra den præstationsorienterede til det oplevelsesorienterede. Mit ønske er en arbejdsform med engagerede lærer, som ærligt ønsker at gøre en bedst mulig indsats for de børn, de har ansvar for, og som ikke i den grad dømmer og giver "karaktertal", men fremelsker de "karakteregenskaber" vi alle hver især besidder. Så jeg håber inderligt, at elever og lærere stadig, og måske i endnu større grad, vil stikke hovederne ind i naturen.

På Udeskolen er jeg blevet bekræftet i, at der findes andre former for intelligens, kundskab og erkendelse, end de man focuserer på i dagens skole, hvor jeg selv har siddet i mange år. Der er nogle dage, hvor det ikke er vigtigt, om du kan stave til fredag, men, hvor det er godt i sig selv at det bare er fredag. Og du ved, at du kan tage fri fra stave- og skrivearbejdet, og i stedet erobre dine nærmeste omgivelser med en sansende "livsåbenhed".

Litteraturliste

Andersen, Annemarie Møller mfl.: *Nogle tanker om natur/teknik*. Fonate Danmarks lærerhøjskole 1994.

Bischoff, Annette: *Friluftsliv - ungdom og personlig udvikling*. Københavns Universitet 1996.

Bischoff, Annette: *Om friluftslivet og det å være "hooked".* 1997

Bischoff, Annette: *Ungdom og friluftsliv - endring fra tradisjonsoverføring til valg og personlig utvikling*. Rapport fra konferansen Forskning i frilufts, landskonferanse om friluftsliv og forskning Stjørdal 18. - 19. november 1998. Friluftslivets fellesorganisasjon, FRIFO Rapport nr. 1 1999.

Bjerke, Tore: *Barn, natur, friluftsliv*. A/S Landbruksforlaget 1994.

Breivik, Gunnar: *To tradisjoner i norsk friluftsliv*. Artikkelsamling Volda Lærarhøgskule,1979.

Dale, Børge: *Et levende og folkelig friluftsliv - norsk friluftsliv i internasjonalt perspektiv*.. Rapport fra konferansen Forskning i frilufts, landskonferanse om friluftsliv og forskning Stjørdal 18. - 19. november 1998. Friluftslivets fellesorganisasjon, FRIFO Rapport nr. 1 1999.

Dale, Erling Lars: *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Ad Notam Gyldendal 1996.

Det Kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement: *Læreplanverket for den 10-årige grundskole,* (L 97). 1996.

DN-notat 1993-8: *Barn i natur*. Referat fra landskonferanse Bodø 1993.

Dybdahl, Ragnar: Med naturen som læringsarena. Temahefte om uteskole, Levanger 1986.

Faarlund, Nils: *Friluftsliv / Hva, Hvorfor, Hvordan*. Hemsedal 1974.

Farstad, Halfdan og Marion, Peter van og Strandenæs, Jan-Gustav: *Miljøundervisning. Metode- og ressursbok for lærere*. NKI forlaget 1993.

Fischer, Ulla og Madsen, Bent Leicht: *Se her!* Forlaget Børn & Unge 1984.

Fjørtoft, Ingunn; *"Ut i skogen - opp i trærne!",* Naturen - etsted for lek og læring. Konferensrapport. Nordisk konferens. Barn och Friluftsliv. 17-19 oktober 1997. Friluftsfråmjandet 1998.

Flemmen, Asbjørn: *Ski leik*. Universitetsforlaget AS 1987.

Fossland, Torunn Nilssen: *Konstruktivisme i klasserommet*. Teoretiske betraktninger og en empirisk undersøkelse av naturfagundervisning. Skrifter for realfagundervisning nr.11. Senter for lærerutdanning og skoletjeneste. Universitetet i Oslo 1994.

FRIFO: *Forskning i friluft*. Landskonfranse om friluftsliv og forskning, 1998.

Froda, Jesper og Ringsted, Suzanne: *Plant et værksted*. En grundbog i værkstedsarbejdets teori og praksis. Munksgaard, København 1989.

Frønes, Ivar: *De ligeverdige*. Universistetsforlaget AS 1995.

Frønes, Ivar: *Hvar er sosialisering*? Universitetsforlaget 1994.

Fossåskaret, Erik mf.: *Metodisk feltarbeid*. Produksjon og tolkning av kvalitative data. Universitetforlaget AS 1997.

Gaarder, Jostein: *Sofies Verden*. Høst & Søn 1995.

Grenstad, Nils Magnar: *Å lære er å oppdage*. Didakta 1990.

Haabesland, Anny Å. og Vavik, Ragnhild E.: *Forming - hva og hvorfor*. Fagbokforlaget, Bergen 1995.

Hansen, Mogens: *Intelligens og tænkning - en bog om kognitiv psykologi*. Forlaget Åløkke a/s 1997.

Hansen, Mogens: *Værdien af at børn lærer sig at bruge alle sanser*. Konferensrapport. Nordisk konferens. Barn och Friluftsliv. 17-19 oktober 1997. Friluftsfråmjandet 1998.

Martens, R.: *The uniqueness of young athlete*. The American journal of sports medicine, 8, 382-385.

Hemmestad, Liv B.: "*Prosjekt allidrett*" Evaluering av en idrettsskole for barn i åtteårsalderen. NIH 1997.

Henriksen, Spæt mfl.: *Undervisningens demokratisering*. Danmarks Lærerhøjskole 1987.

Hiim, Hippe og Hippe, Else: *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget AS 1996.

Hjertaker, Egil: *Læring gjennom samarbeid*. Aschehoug/Tanum-Norli 1984.

Holme, Idar Magne - Solvang, Bernt Krohn: *Metode valg og metode bruk*.Tano 1993.

Holter, H - Kalleberg, R.(red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetforlaget Oslo, 5 oplag 1990.

Hundeide, Karsten: *Piaget i skolen*. Cappelens Almabøker 1978.

Imsen, Gunn: *Elevens verden*. Tano A.S. 1991.

Johnson, David W. mf.: *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk psykologisk forlag 1986.

Jordet, Arne Nikolaisen: *Nærmiljøet som klasserom*. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo 1998.

Kogstad, R.: *Humanitet og det samfunnsvitenskapelige erfaringsbegrepet*. Nordisk tidsskrift: Humanekologi 1-2 1995.

Konferensrapport, *Barn och Friluftsliv - friluftslivets påverkan på barns utveckling, helsa och naturforståelse*. Friluftsframjandet 1997.

Kragh-Muller, C.C.: *En skole bliver til, Bernadotteskolen* - de første 20 år. Rhodos 1969.

Kristensen, H.J.: *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. Gyldendal 1986.

Kårhus, Svein: *Friluftsliv som Økopedagogikk/Verdigrunnlag og retningslinjer for friluftsliv som modell i miljølæreundervisning i gymnasiet*. Oslo 1978.

Band, Jørgen: *Lademann Femmedordbog*. Lademann AS 1987.

Lamer, Kari: *Du og jeg og vi to*! Et rammeprogram for social kompetanse. Universitetsforlager AS 1997.

Løndal, Knut: *Friluftsliv i grunnskolens planer*. Høgskolen i Volda 1995.

Madsen, Bent Leicht: *Børn, dyr & Natur*. Forlaget Børn & Unge 1988.

Madsen, Bent Leicht: *Om børns opmærksomhed og nysgerrighed - biologiundervisning for de yngste*. Kaskelot, pædagogisk sær. nr. 47 - 1984.

Martinsen, Anne: *Barn i natur-opplevelser, ferdigheter og deres forhold til natur - erfaringer fra en leirskolelærer.* Konferensrapport. Nordisk konferens. Barn och Friluftsliv. 17-19 oktober 1997. Friluftsfråmjandet 1998.

Mjaavatn, Per Egil: *Splitthopp, Epleslang og Fotball*. En rapport om barn og egenorganisert fysisk aktivitet. Norges Idrettsforbund og Olympiske Komite 1999.

Muschinsky, Lars Jakob; Schnack, Karsten; Teglbjærg, Lars Stubbe mfl.: *Pægagogisk Opslagsbog*. Christian Ejlers´ Forlag København 1996.

Myhre, Reidar: *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Norsk Forlag A/S 1988.

Mytting, Ivar: Veglederrollen og kurspedagogikk. Notat Norges Idrettshøgskole 1990.

Noddings, Nel: *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal 1997.

Norges offentlige utredning, 1991 nr. 4.

Pramling, I. og Doverborg-Østerberg, E. : *Å forstå barns tanker*. En metodikk om å intervjue barn. Oslo: Pedagogisk forum, 1986.

Repp, Gunnar: *Leirskole og friluftsliv*. Universitetsforlaget 1977

Repp, Gunnar: *Leirskole och friluftsliv/Verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv*. Oslo 1977.

Repp, Gunnar: *Natur og friluftsliv i grunnskulen*. Rapport nr. 9308. Møreforsking. Volda 1993.

Repstad, Pål: *Mellom nærhet og distanse*. Universitetforlaget AS 1993.

Rønholt, Helle og Peitersen, Birger: *Idrætsdidaktik - og pædagogisk praksis*. DHL´s Forlag 1995.

Schnack, Karsten: *Pægagogisk Opslagsbog*. Christian Ejlers´ Forlag København 1996.

Schouborg, Else: *Oplevelse og pædagogikk*. Gjellerup forlag 1982.

Skjesol, Knut og Bagøien, Tor Egil: *Økosofisk friluftsliv i barnehagen*. Pedagogisk forum nr. 2 1994.

Skogen, Ketil: *Problematferd i villmarka*: Sammenhenger mellem friluftsliv og problematferd blant ungdom. Rapport fra konferansen Forskning i frilufts, landskonferanse om friluftsliv og forskning Stjørdal 18. - 19. november 1998. Friluftslivets fellesorganisasjon, FRIFO Rapport nr. 1 1999.

Smith, John K.: *The problem of Criteria*. University of Northern Iowa, Cedar Falls, IA 50614-0607, 1994.

Stensaasen, Svein og Sletta, Olav: *Gruppe prosesser, Læring og samarbeid i grupper*. Universitetsforlaget AS 1989.

Teglbjærg, Lars Stubbe mfl.: *Pægagogisk Opslagsbog*. Christian Ejlers´ Forlag København 1996.

Tellnes, Atle: *Friluftsliv som metode til å endre holdninger og livsstil*. Notat Telemark Distriktshøgskole 1992.

Tiller, P.O. : Hverandre. *En bok om barnforskning*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Tordsson, Bjørn: *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. Hovedfagsopgave NIH 1993.

Tordsson, Bjørn: *Friluftslivets egenart, friluftsliv som analytisk kategori*. Høgskolen i Telemark 1995.

Tordsson, Bjørn: *Friluftsliv som erkjennelsesvei*. Høgskolen i Telemark 1996.

Tordsson, Bjørn: *Friluftsliv som erkjennelsesvei - høgtenking om bevisstgjøring av erfaringer, refleksjon og dette å være reflektert*. Høgskolen i Telemark august 1996.

Tordsson, Bjørn: *Uteskoleprosjektet på Tokke skole*, 1996

Wadel, Cato: *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S, Flekkefjord.

Winther-Jensen, Tyge: *Undervisning og menneskesyn*. Akademisk Forlag A/S 1998.

Ålvik, Trond: *Skolebasert vurdering - en innføring*. Ad Notam Gyldendal 1991.

Bilag

Interviewguide

Hvilke klassetrin underviser du på?
Hvor mange timer i ugen brugere I på udeskolen?

Har du tænkt på en situation fra udeskolen, som du synes indeholdt undervisningskvaliteter?
(Dette spørgsmål var lærerne forberedte på)

A: Sansende og udforskende kvaliteter:

I har været ude og lede efter både planter og insekter. Der så vi at eleverne i starten stod stille og ikke så nogle. Så pludselig skete der noget, eleverne var alle i gang med at lede og søge, de opførte sig som små forsker. Hvilke aspekter hos eleven er det som udvikles her?

Hvad er det hos eleven som er drivkraften i deres aktivitet i disse oplæg?

Udover naturkendskaben hvad er da jeres hensigt med at gennemføre disse oplæg?

B: Fysiskeog motoriske kvaliteter:

Tager I timer fra gym undervisningen og bruger dem på udeskolen? Hvorfor?

Når vi har været ude har der været høj aktivitet, eleverne løber, hopper, klatre m.m. er dette og andre elementer relevant i gym undervisningen?

Hvad er der af fysiske aspekter som udvikles på udeskolen?

Er der forskel på det at have gym inde eller være ute?

Har du registeret nogen fremgang, på det fysiske plan hos eleverne, nu hvor I har været ude regelmæssig en gang i ugen hele året?

Eleverne leger meget på udeskolen, hvilke kvaliteter ser du i dette?

Hvad sker der i legen, hvad udvikles her?

C: Manuelle og produktive kvaliteter:

Ved de oplæg, hvor eleverne har haft bygnings opgaver f.eks. lave hytter, trefod, bænke m.m. har jeg flere gange set, at I som lærer har haft is i maven, og ikke blandet jer nævneværdig. Hvad ligger der til grund for denne opførelse?

I forbindelse med hytte bygning, blev der givet/defineret åben opgaver, hvorfor det?

Hvad har eleverne brugt af udstyr?

Hvilke kvaliteter ligger der i det at arbejde praktiks?

Er der forskel på det eleven lære når I arbejder inde og når I arbejder ude?

D: Sociale og sproglige kvaliteter:

I næsten al den undervisning jeg har været med på har I arbejdet i smågrupper 3-4 stk. i hver. Hvad ønsker I at opnå ved at organiser undervisningen på denne måde?

Er der forskel på at arbejde i grupper når I er ude og når I er inde?

I har haft aldersblandet grupper, hvordan er det gået?

Er der nogle elever som trives bedre ude?

På bl.a. fiskedagen så jeg at eleverne var gode til at hjælpe hinanden. Det virker som om at det sociale miljø er godt. Lægger udeskolen med dens rammer specielt op til at forberede det sociale miljø?

Disse arbejdssituationer vi finder på udeskolen (gruppearbejde m.m. - f.eks. dengang to fra gruppen ikke arbejdet med drenere lavo området, og de andre i gruppen bliv sure), skaber disse situationer specielle vilkår, når vi tænker på sociale udvikling?

Når eleverne har gået til og fra udeskolen har de selv skulle hente og bringe udstyr. Hvad ligger der af læring i denne situation?

Kan du fortælle på hvilke måder I har efterarbejdet udeskolen dagen på?

Henter I situationer fra udeskolen ind i resten af skolen ugen til videre bearbejdning?

Er der forskel på elevernes måder at forstå eller forholde sig til “lærerstoffet” på, når det kommer fra uteskolen og fra klasseværelse?

Evt.

Er det nogle områder fra L97, som specielt kommer til udtryk i udeskolen?