

Arne N. Jordet

Lutvann-undersøkelsen

En case-studie om uteskolens didaktikk

Delrapport 2:
En undersøkelse av innhold og metoder
i uteskolen på Lutvann skole

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 9 – 2003

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

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

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

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 9 - 2003

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-287-8

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk			
Forfatter: Arne N. Jordet			
Nummer: 9	Utgivelsesår: 2003	Sider: 253	ISBN: 82-7671-287-8 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: uteskole, didaktikk			
Sammendrag: Lutvann-undersøkelsen tar sikte på å belyse den didaktiske tenkning og praksis som har utviklet seg i uteskole på Lutvann skole siden denne arbeidsformen ble innført i 1995 som et fast innslag i skolens undervisning. En dag i uken gjennom hele skoleåret bruker elever og lærere den fysiske og sosiale virkelighet i skolens omgivelser som læringsmiljø for å supplere og berike den undervisning som foregår inne på skolen. I denne rapporten ser vi nærmere på hva elever og lærere gjør når de har uteskole, slik lærerne oppfatter det. Vi beskriver hvordan Lutvann skole organiserer uteskole, hvilke læringsmiljøer de benytter i uteskole, hvilket innhold elevene jobber med ute og hvilke metoder lærerne benytter seg av i uteskole. Empirien blir hele veien belyst i forhold til teori. Rapporten gir viktige svar på didaktikkens hvor-, hva- og hvordan-spørsmål om uteskole. Studien viser at uteskole er mulig å gjennomføre som en regelmessig arbeidsform gjennom grunnskolens 7 år på en måte som ivaretar Læreplanverkets samlede mål og intensjoner. Materialet tegner et detaljert og grundig bilde av uteskolens didaktikk. Materialet viser at skolefagene har en sentral plass i uteskole. Elevene får anledning til å jobbe med innholdet på en variert og praktisk rettet måte hvor kognitive, affektive og psykomotoriske elementer i opplæringen integreres. Funnene i studien tyder på at uteskole representerer en didaktisk tenkning og praksis som har et stort potensial i dagens og morgendagens skole. Vi aner konturene av en skole som møter det klassiske teori-praksis-problemet i opplæringen på en måte som styrker det teoretiske perspektivet i opplæringen. Samtidig gis elevene muligheter til å nærme seg lærestoffet på en mer variert måte ved at de får bruke flere sider av seg selv. Materialet underbygger oppfatningen av uteskole som en relevant og aktuell praksisform som stimulerer elevenes utvikling som hele mennesker. Uteskole gir et viktig bidrag til en mer livsnær skole.			



Høgskolen i Hedmark

Title: Lutvann-survey			
Author: Arne N. Jordet			
Number: 9	Year: 2003	Pages: 253	ISBN: 82-7671-287-8 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: outdoor education, didactic			
<p>Summary: The main purpose of the Lutvann-survey is to throw some light on the pedagogical theory and practice which has been developed at Lutvann School in the field of outdoor education. Lutvann School, a primary school in Oslo, introduced outdoor education as a working method in 1995 as an important element in the teaching. One day a week throughout the school year the pupils and teachers use the surroundings of the school as a teaching resource to complement and enrich the teaching going on indoors – in the classroom.</p> <p>In this report we direct our attention to what pupils and teachers actually do in the local environment and local society, as the teachers look upon it. We describe how Lutvann School organises outdoor education, which parts of the local environment and local society they use, which subjects the pupils are working on and which methods the teachers use in outdoor education. The report suggests answers to the all-important didactical questions of where, what and why.</p> <p>The study shows that outdoor education is possible to realise as a regular working-method throughout the seven years of primary school. The material draws a detailed and complete picture of outdoor education. The study indicates that the school subjects have claimed considerable space in outdoor education. The pupils get the chance to work with the subjects in several, often practical ways, where cognitive, affective and psychomotory elements are integrated.</p> <p>The study indicates that outdoor education represents a pedagogical thinking and practice that seems to have large potential in the school, today and in the future. We sense the outlines of a school which meets the classical theory-practice-problem of education in a way that strengthens the theoretical perspective of the education. At the same time, however, the pupils can approach the subjects in various ways and use all parts of themselves. The study supports the opinion of outdoor education as a relevant and valuable pedagogical practice which stimulates the development of the pupils as whole human beings. Outdoor education gives an important contribution to a more life-centred school.</p>			

FORORD

Lutvann-undersøkelsen er et fire-årig forskningsprosjekt om uteskole, en arbeidsmåte som har fått stor utbredelse i norsk grunnskole de senere år. Studien tar sikte på å gi en helhetlig og kvalitativ beskrivelse av uteskole basert på erfaringene som er høstet ved Lutvann skole siden 1995 da uteskole ble innført som et fast innslag i undervisningen.

Studien består av flere delstudier som munner ut i egne rapporter. Dette er fjerde rapport i en serie på fem. To av rapportene er utgitt ved Norges Idrettshøgskole som hovedfagsoppgaver og er skrevet av Kristian Abelsen (2002) og Liva Garborg (2003). De øvrige rapporter utgis i Høgskolen i Hedmarks rapportserie. Alt materiale vil bli sammenfattet i en sluttrapport som ventes å foreligge høsten 2004.

Studien ledes av Arne N. Jordet som er førstelektor ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning i Elverum.

Det er etablert et samarbeid med flere universiteter og høgskoler i Norden i gjennomføringen av prosjektet hvor det er hentet impulser og utvekslet erfaringer som har hatt stor betydning for gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil særlig trekke fram fagmiljøene ved Institut for Idræt ved Københavns universitet som står bak Rødkildeprosjektet og Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik ved Linköpings universitet. I tillegg har vi samarbeid med prosjektet Barn, Bevegelse og Oppvekst i regi av Høgskolen i Agder og Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.

Arbeidet skjer for øvrig i nært samarbeid med Lutvann skoles lærere og ledelse. Jeg vil takke staben på Lutvann skole for positivt, kreativt og spennende samarbeid så langt i prosessen.

Elverum i oktober 2003.

Arne N. Jordet

Innhold

FORORD.....	7
Del I: BAKGRUNN OG TEORI.....	13
1. Innledning.....	14
1.1 Bakgrunn	14
1.2 Lutvann skole	15
1.3 Innholdet i rapporten.....	16
2. Uteskolens didaktikk.....	17
2.1 Et allmenndidaktisk perspektiv.....	17
2.2 Uteskolens begrunnelser og formål (hvorfor).....	20
2.3 Uteskolens læringsmiljøer (hvor)	21
2.4 Uteskolens innhold (hva).....	22
2.5 Uteskolens metoder (<i>hvordan</i>).....	30
2.6 En didaktisk teori for uteskole	32
3. Mål og problemstillinger	34
3.1 Mål.....	34
3.2 Problemstillinger.....	35
4. Metode.....	38
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	38
4.2 Metoder.....	39
4.3 Validitetsbetraktninger	44
Del II: EMPIRI.....	46
5. Organisering og planlegging av uteskole	47
5.1 Virksomhetsplanen	47
5.2 Organisering	48
5.3 Fysisk tilrettelegging	51
5.4 Planlegging	53

6.	Uteskolens læringsmiljøer	57
6.1	Hvilke læringsmiljøer brukes i uteskolen på Lutvann skole?	57
6.2	Noen teoretiske perspektiver	67
7.	Individrelatert innhold	75
7.1	Innledning	75
7.2	Kommunikasjon og språkbruk	76
7.3	Sosial utvikling	88
7.4	Fysisk og motorisk utvikling	95
7.5	Praktiske og manuelle ferdigheter	101
7.6	Verdibevissthet	104
7.7	Oppsummering	109
8.	Fagrelatert innhold	111
8.1	Faglig innhold i uteskole	111
8.2	Norsk	113
8.3	Matematikk	124
8.4	Samfunnsfag	130
8.5	Natur- og miljøfag	142
8.6	Kunst og håndverk	152
8.7	Heimkunnskap	158
8.8	Musikk	163
8.9	Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL)	167
8.10	Kroppspøving	173
8.11	Oppsummering	178
9.	Uteskolens metoder	182
9.1	Innledning	182
9.2	Dagsprogrammet	182
9.3	Undervisningsformer i uteskole	187
9.4	Undervisningsmetoder i uteskole	194
9.5	Induktiv eller deduktiv metode i uteskole?	201
9.6	Undervisningsprinsipper i uteskole	204
9.7	Uteskole som øyeblikkets pedagogikk	209

10.	Oppsummering.....	212
10.1	Organiseringen av uteskole på Lutvann skole	212
10.2	Uteskolens læringsmiljøer	213
10.3	Uteskolens innhold	213
10.4	Uteskolens metoder	219
10.5	Hovedkonklusjoner.....	220
11.	Sammenfatning – et forsøk på å knytte empirien til teori	223
11.1	Uteskole som syntese av teori og praksis	223
11.2	Uteskole og teorien om ”mange intelligenser”	233
11.3	Uteskole og sosiokulturell læringsteori	236
11.4	Et reformpedagogisk perspektiv på uteskole	238
11.5	Lutvann-undersøkelsen som læreplanforskning	240
11.6	Avslutning	242
	Litteratur.....	247

*Livet er ikke et problem
som skal løses,
men en virkelighet
som skal oppleves.*

Søren Kierkegaard

Del I:

BAKGRUNN
OG
TEORI

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Etter innføringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) har uteskole fått stor utbredelse i norsk skole, først og fremst på småskoletrinnet. Uteskole framstår i dag som en utbredt og i bokstavelig forstand synlig praksisform i norsk skole. Selve begrepet uteskole er ikke brukt i planverket, men over hele landet rapporteres det om skoleklasser som regelmessig bruker lokalsamfunn og nærmiljø som en integrert del av undervisningen og som bruker betegnelsen uteskole om det de gjør. Det er grunn til å anta at uteskole foregår i større eller mindre grad ved de fleste norske barneskoler, mest på småskoletrinnet, mens det avtar på mellomtrinnet. Dette inntrykket bekreftes av Tønnessen og Valvik (2002) og Limstrand (2000).

Sannsynligvis praktiseres uteskole på mange ulike måter. Det er neppe én bestemt form for praksis som har etablert seg. Vi vet imidlertid lite om hvilket omfang uteskole har fått i dagens skole og vi har ingen forskningsbasert kunnskap om hvordan uteskole faktisk praktiseres. Vi mangler dermed en faglitteratur som kan gi en samlet og helhetlig beskrivelse av uteskole og som kan vise vei for lærere og skoler som ønsker å bruke uteskole i undervisningen. Vi må tilbake til Lofotprosjektet og forskningen rundt lokalorientert pedagogikk for å finne eksempler på tilsvarende forskning (Høgmo og Solstad 1977, Tiller 1995). Utgangspunktet i dagens skole er imidlertid et annet enn det var for 25 år siden. Det er derfor vanskelig å mene noe om dette fenomenet som har spredt seg så fort i norsk skole de senere år. Det er først når vi vet hva uteskole innebærer i praksis, dvs. hva man egentlig gjør når man har uteskole og hvordan aktørene opplever arbeidsmåten at man får grunnlag for en kvalifisert diskusjon om praksisformens relevans og betydning i norsk skole. Uten forskningsbasert kunnskap blir enhver diskusjon uten reelle holdepunkter. Denne studien tar sikte på å gi et slikt bidrag.

1.2 Lutvann skole

Lutvann skole ligger i Hellerud bydel i Groruddalen i Oslo. Lutvann skole ble gjenåpnet i 1995 etter å ha vært nedlagt i fem år. Høsten 1995 hadde skolen 45 elever - to førsteklasser, en andreklasse, fire lærere og rektor. Hvert år fram til høsten 2000 fikk skolen to nye årskull med førsteklassinger. Lærerstabten vokste parallelt. Skoleåret 2002/2003 hadde skolen 300 elever fordelt på 14 klasser - to på hvert trinn. I tillegg er det en aldersblandet spesialklasse på skolen. Ca. 200 av elevene er minoritetsspråklige fordelt på 36 nasjoner. Det pedagogiske personalet består av 32 lærere foruten assistenter og ansatte på SFO.

Den lille stabten på fire lærere og rektor som startet høsten 1995 var enige om at *uteskole* skulle være en viktig del av skolens pedagogiske profil. I oppbyggingsfasen fram til høsten 2000 ble det derfor rekruttert lærere til skolen som var interessert i og positive til en slik pedagogisk tenkning og praksis. Alle lærerne ved skolen visste hva de gikk til ved ansettelsen på Lutvann skole. En av lærerne sa det slik: *"Jeg ble spurt ganske inngående om mine holdninger til uteskole under jobbintervjuet."*

Uteskole er nedfelt i skolens virksomhetsplan som en prioritert arbeidsmåte. Samtidig er *uteskole* bare en av flere didaktiske innfallsvinkler som benyttes i undervisningen på Lutvann skole. Verkstedpedagogikk, temaarbeide, prosjektarbeide, drama og mer tradisjonell klasseromsundervisning er også en del av undervisningsbildet. Sammen med *uteskole* smelter alt sammen til det skolen ønsker å se på som en helhetlig undervisning.

Den store andelen av tospråklige elever ved skolen (70 %) gjør at skolen får tilført ekstra lærerressurser for opplæringen i norsk som andrespråk (NOA). Det er enighet om at disse ressursene samt ressursene skolen får til pedagogiske styrkingstiltak rettet mot enkeltelever skal fordeles på alle klassene. Det er derfor blitt mulig å gjennomføre et to-lærersystem på Lutvann skole, dvs. at hver klasse har to lærere, som regel med delt klassestyrerfunksjon. Det innebærer at det kan være med to lærere på hver utedag, et viktig organisatorisk grep som har gjort det mulig å realisere satsingen på *uteskole*. Samtidig hevder enkelte lærere at dette ikke er en nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre *uteskole*.

Utad har Lutvann skole de siste årene profilert seg som en *"uteskole"*. I praksis betyr dette at elevene ved skolen bruker skolens omgivelser som læringsmiljø en dag i uken gjennom hele skoleåret. Dette er en modell som er svært vanlig blant skoler som nå praktiserer *uteskole* i

Norge. Det er imidlertid få skoler som har gjennomført uteskole så systematisk, på så bred basis og over så mange år som Lutvann skole.

Forholdene ligger derfor godt til rette for å få mer kunnskap om denne formen for pedagogikk ved å se nærmere på erfaringene ved Lutvann skole.

1.3 Innholdet i rapporten

I innledningskapitlene (Del I) presenteres bakgrunnen for og formålet med studien. Studiens teorigrunnlag, mål og problemstillinger og de metodiske overveielser som ligger bak datainnsamling og bearbeiding av data omtales. Den empiriske delen (Del II) starter i kapittel 5 hvor organiseringen av uteskolen presenteres, dvs. hvordan uteskole organiseres, planlegges og fysisk tilrettelegges. I kapittel 6 omtaler vi med utgangspunkt i didaktikkens *hvor*-spørsmål de læringsmiljøer de benytter i uteskolen på Lutvann skole. I kapittel 7 og 8 presenteres innholdet i uteskolen på Lutvann skole. Vi har tatt utgangspunkt i didaktikkens *hva*-spørsmål og spurt: Hvilket innhold har uteskolen? Individrelatert innhold beskrives i kapittel 7, mens fagrelatert innhold beskrives i kapittel 8. I kapittel 9 presenteres de metodene lærerne hevder at de benytter i uteskole, med utgangspunkt i didaktikkens *hvordan*-spørsmål. I kapittel 10 oppsummeres den empiriske delen, før vi i kapittel 11 samler trådene i forsøket på å se det foreliggende materialet i lys av teori.

Materialet tegner et grundig og detaljert bilde av den didaktiske praksis som har utviklet seg i uteskole på Lutvann skole siden arbeidsformen ble innført i 1995. Det samlede materialet berører en lang rekke teoretiske perspektiver. Disse blir bare i noen grad belyst i denne rapporten. Det er først i Lutvann-undersøkelsens sluttrapport at den samlede empirien som er presentert i studiens ulike delrapporter vil få en mer grundig teoretisk behandling.

2. Uteskolens didaktikk

2.1 Et allmenndidaktisk perspektiv

For å beskrive og analysere den praksis som har etablert seg i uteskole i dagens skole trenger man et teoretisk rammeverk å hente impulser til forskningen fra. Jeg har valgt å bruke den allmenne didaktikken som basis for mitt studium av uteskole. Didaktikk er en viktig del av pedagogikken og omtales ofte som ”*læren om undervisning*”. Didaktikk omhandler alle spørsmål og problemer som gjelder undervisning i sin alminnelighet (Myhre 2001). Didaktikkbegrepet brukes likevel på ulike måter, fra en helt *snever* betydning av begrepet der det kun dreier seg om faglig innhold (hva) til en *vid* forståelse som ved siden av innhold (hva) og metode (hvordan) også inkluderer undervisningens begrunnelser og skolens samlede oppgaver og funksjon i samfunnet (hvorfor).

Spørsmålet som danner utgangspunkt for denne studien er hva uteskole innebærer i praksis. Hvordan skal skolen organisere en slik form for opplæring? Spørsmålet har både en *empirisk-deskriptiv* (beskrivende) dimensjon og en *etisk-normativ* (verdimessig) dimensjon. Det empirisk-deskriptive handler om hvordan noe *er*. Overført på uteskole handler det om hvordan uteskole faktisk praktiseres i dagens skole. Det etisk-normative handler om hvordan noe *bør* være. Overført på uteskole handler det om hvordan uteskole bør praktiseres ut fra et gitt teoretisk og verdimessig utgangspunkt. Vår mangel på kunnskap om hva slags praksis som har etablert seg i uteskole i dagens skole er et problem i en tid hvor nettopp denne arbeidsformen har fått så stor utbredelse. Ønsker man å få mer kunnskaper om uteskole bør en derfor legge et *empirisk-deskriptivt* perspektiv til grunn. Denne studien har et slikt utgangspunkt. Det betyr ikke at det etisk-normative perspektiv er uviktig. Snarere tvert imot. At jeg velger å legge et empirisk-deskriptivt perspektiv til grunn for denne studien bygger på det enkle faktum at vi vet så lite om hvordan uteskole faktisk gjennomføres i praksis i dagens skole. Uten slik kunnskap kan en diskusjon om uteskolens etisk-normative grunnlag lett bli livsfjern og svermerisk, fordi man mangler konkret kunnskap fra praksisfeltet.

Det er lite støtte å hente i faglitteraturen om uteskole fordi didaktikken i hovedsak har fokusert på *inneundervisning* i klasserom og andre innendørs læringsmiljø, en nærmest implisitt forutsetning for all undervisning og læring i vår kultur. *Uteundervisning* har derimot i liten grad vært gjenstand for didaktikers interesse. Uteskole handler om å hente impulser til opplæringen direkte fra den fysiske og sosiale virkelighet - vi kan snakke om skole ute. Uteskole bringer dermed inn et nytt perspektiv på opplæringen med sitt fokus på læringsmiljøer utenfor skolen. Ved å flytte undervisning ut i nærmiljø og lokalsamfunn og ta i bruk nye arenaer for læring slik en gjør i uteskole utdypes og berikes inneundervisningen, fordi den får referanser til en fysisk og sosial virkelighet som elevene har erfart selv, både individuelt og som fellesskap. Aktivitetene ute og inne henger således nøye sammen. Uteskole berører alle sider av skolens opplæring. Alle fag kan trekkes inn i og involveres i denne undervisningen. I tillegg berører uteskole de sider av opplæringen som handler om barns individuelle og personlige utvikling. Uteskole skaper altså nye rammer for skolens undervisning og for barns læring og utvikling i vid forstand. Uteskolens relevans og aktualitet i skolen vil i siste instans avhenge av om en kan sannsynliggjøre at uteskole fremmer barn og unges kognitive, affektive, sosiale, fysisk/motoriske og helsemessige utvikling.

Uteskole berører dermed hele det didaktiske feltet. Da blir det også legitimt å snakke om *uteskolens didaktikk*. I et forsøk på å definere begrepet tar jeg utgangspunkt i Sjøbergs (2001, s. 14) pragmatiske definisjon av fagdidaktikk, og legger dermed følgende forståelse til grunn for begrepet uteskolens didaktikk:

”Med uteskolens didaktikk forstår vi overveielser som er knyttet til bruk av uteskole i skole og utdanning”.

Ut fra en slik definisjon vil alle meningsfylte spørsmål rundt uteskole i skole og utdanning bli et legitimt uteskoledidaktisk spørsmål, og utviklingen i skole og samfunn vil bestemme hva som oppfattes som aktuelt og interessant. Samtidig har uteskole relevans for alle fag. Uteskole utfordrer dermed også fagdidaktikken. En finner få anvisninger i fagdidaktisk litteratur på hvordan en skal velge ut innhold og organisere og tilrettelegge undervisning utenfor skolen, i den fysiske og sosiale virkelighet. I fag som Naturfag, Samfunnsfag og Kroppsøving finner vi noe, men det må sies å være beskjedent og fragmentarisk. I de øvrige fag er

denne tenkningen mer eller mindre fraværende. Mye av den fagdidaktiske litteratur må derfor fornyes og revideres om vi skal fange opp dette viktige perspektivet på undervisning og læring som uteskole representerer.

Uteskole konfronterer didaktikken med flere sentrale spørsmål. For det første: Hva oppnår man med å flytte deler av undervisningen ut i den fysiske og sosiale virkelighet? Hvilke begrunnelser for en slik undervisning kan gis (didaktikkens *hvorfor*-spørsmål)? For det andre: Hvilke deler av undervisningen kan med fordel foregå ute i den fysiske og sosiale virkelighet? Dette handler om valg og organisering av innhold, både skolefaglig innhold og innhold knyttet til elevenes personlige utvikling (didaktikkens *hva*-spørsmål). For det tredje: Hvordan bør man organisere undervisningen og tilrettelegge for læring utenfor skolen - i natur og samfunn? Dette handler om undervisningsformer og undervisningsmetoder (didaktikkens *hvordan*-spørsmål). Og i forlengelsen av dette: Hvordan kan man skape en vekselvirkning mellom uteskole og læringsaktiviteter innendørs, hvor forberedelse, uteaktiviteter, refleksjon og bearbeidelse smelter sammen til en helhet som fremmer elevenes læring?

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

Å bruke den allmenne didaktikken som utgangspunkt i studiet av uteskolens didaktikk er dermed en høyst relevant og aktuell innfallsvinkel. Jeg vil legge en vid forståelse av didaktikkbegrepet til grunn, basert på en læringsteoretisk tradisjon med røtter i tysk didaktisk tenkning (Nielsen 1998). I arbeidet vil jeg belyse følgende didaktiske hovedspørsmål:

- *Hvorfor* ⇒ Spørsmål som berører undervisningens begrunnelser og formål
- *Hvor* ⇒ Spørsmål som berører undervisningens læringsmiljøer
- *Hva* ⇒ Spørsmål som berører undervisningens innhold
- *Hvordan* ⇒ Spørsmål som berører undervisningens metoder, tilrettelegging og organisering

Valg av læringsmiljø (hvor) påvirker de svar man kan gi på de andre spørsmålene. Spørsmålet om hvorfor en gjør det en gjør (begrunnelser og formål), hva en arbeider med (innhold) og hvordan undervisningen gjennomføres (metoder) er viktige didaktiske anliggender som ikke kan sees uavhengig av læringsmiljø. Uteskole er dermed noe mer enn en arbeidsmåte eller en metode som en anvender i undervisning. Det bygger på en grunnleggende tenkning og filosofi om undervisning og læring som berører spørsmålet om skolens funksjon og oppgave i samfunnet i sin alminnelighet. Det er denne vide forståelse av uteskole og uteskolens didaktikk som legges til grunn for det videre arbeidet. I de følgende vil jeg gå nærmere inn på de didaktiske hovedspørsmål som er omtalt ovenfor.

2.2 Uteskolens begrunnelser og formål (hvorfor)

Hvordan kan man begrunne uteskole? Dette er et viktig spørsmål, for det er åpenbart at en arbeidsform må ha gode begrunnelser både i teori og praksis dersom den skal ha livets rett i skolen. Uteskole må selvfølgelig ha en solid *teoretisk* forankring, både læringspsykologisk og samfunnsmessig. Det innebærer at arbeidsmåten må være i overensstemmelse både med eksisterende viten om og forståelse for læring og undervisning og med skolens oppgave i samfunnet. Dette er likevel ikke tilstrekkelig. Skal uteskole forsvare sin plass i skolen må arbeidsformen i tillegg ha en solid forankring i *praksis*. Uteskole må vise seg å fungere i skolehverdagen for både lærere og elever. Vi må derfor gå til praksisfeltet for å avdekke hvordan uteskole egentlig fungerer. Ved å se nærmere på hvilke erfaringer lærere har høstet som har prøvd uteskole i praksis over flere år, og som dermed har førstehåndserfaring fra denne virkeligheten, vil man kunne få svar på dette. Begrunnelser som har forankring i en erfart virkelighet vil ha større gjennomslagskraft enn begrunnelser som kun bygger på teori.

Dette berører den allmenne didaktikkens hvorfor-spørsmål og er belyst i Delrapport 1 i Lutvann-undersøkelsen (Jordet 2002). Rapporten dokumenterer Lutvann-lærernes oppfatninger og tanker om uteskole basert på de erfaringer de har høstet med denne arbeidsformen siden 1995. Lutvann-lærerne gir klare begrunnelser for uteskole. Det synes å være bred enighet i kollegiet om at uteskole er en velegnet og aktuell didaktisk tilnæringsmåte både for elever og lærere i dagens og framtidens skole. Det er ingen overdrivelse å si at de gjennom denne rapporten gir uteskole sine beste anbefalinger.

2.3 Uteskolens læringsmiljøer (hvor)

Kunnskap eksisterer ikke i seg selv – uavhengig av mennesket som en levende, tolkende og handlende person. Kunnskapen er et resultat av menneskets uttallige erfaringer gjennom historiens gang og overføres fra generasjon til generasjon gjennom materielle og symbolske uttrykk (Imsen 1998). Kunnskap er derfor både inni og utenfor mennesket – den er begge steder samtidig. Når vi snakker om innholdet i skolen mener vi det lærestoff elevene skal tilegne seg. Et viktig spørsmål i denne sammenheng er derfor *hvor* kunnskapen er å finne og *hvor* læring skjer. Imsen (1998) hevder: ”*Læringen skjer der kunnskapen eller erfaringen blir til, blir konstruert. Når vi skal studere læringsprosesser, må vi derfor først og fremst studere samspillet mellom det lærende mennesket og den ytre verden*” (s. 58). Den ytre verden består av ting, symboler og andre mennesker. Eleven forholder seg dermed til tre ulike *universer* i læreprosessen: *det fysiske universet, det symbolske universet og det sosiale universet*.

Læring foregår altså i et samspill mellom det lærende mennesket og en ytre verden. Uteskole griper inn i og påvirker dette samspillet ved å utvide perspektivet på *hvor* vi kan finne kunnskaper og *hvor* læring kan foregå ved å understreke *læringsmiljøets* betydning i opplæringen. *Med begrepet læringsmiljø forstår jeg det samlede fysiske, symbolske og sosiale univers som brukes i skolens undervisning*. Uteskole gir dermed begrepet læringsmiljø en ny og utvidet betydning.

Säljøs (2001) perspektiver understreker dette. Han argumenterer for at menneskers læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Han hevder at mennesker må ha erfaringer fra en fysisk og sosial virkelighet for å kunne forstå skrevne tekster. Han påpeker at reglene for hvordan man kopler en tekst til virkeligheten egentlig er ganske kompliserte, og å lære seg disse er en vesentlig del av det moderne utdanning handler om (Säljød 2001, s. 16). Trageton (2000) kaller det fysiske læringsmiljøet ”den tredje pedagogen” og framhever dermed det fysiske læringsmiljøets betydning for barns læring.

Vi lever i en tid hvor barn og ungdoms erfaringsbakgrunn blir annerledes som følge av en mer urban livsførsel hvor medie- og informasjonsteknologien trer fram som en stadig viktigere leverandør av verdier for ungdomskulturen. L97 går så langt som å bruke begrepet *innsnevring* for å beskrive den kontakt barn og unge i dagens samfunn har

med voksne og samfunnet for øvrig. Planverket beskriver dette forholdet slik:

”Innsnevringen av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen, og reduksjonen av deres omgang med de voksne, forsterkes av en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur. Denne ungdomskulturen utheves ved at skolene atskilles fra resten av samfunnet ...” (L97, s. 40)

Uteskole møter denne utfordringen ved å gjøre den fysiske og sosiale virkelighet til et viktig læringsmiljø i skolens opplæring. Gjennom førstehåndserfaringer fra en ytre virkelighet får barn og unge impulser og opplevelser som gir dem et bredere grunnlag for deres læring og utvikling.

Uteskole innebærer altså et brudd med den skolastiske tradisjonen med klasserommet som eneste læringsmiljø. Lærere og elever beveger seg ut av klasserommets strukturerte og forutsigbare rammer til en sansbar, ytre virkelighet hvor elevene får konkrete impulser i møte med natur, samfunn og mennesker i skolens omgivelser som utdyper og utfyller skolens øvrige undervisning. Uteskole kommer dermed *i tillegg til*, ikke *i stedet for* inneundervisningen.

2.4 Uteskolens innhold (hva)

Dannelsesteorier

Begrepet ”dannelse” står sentralt i forhold til det grunnleggende spørsmålet om skolens formål og oppgaver i et samfunn. Dannelsesbegrepet er i tysk pedagogisk tenkning siden det 19. århundre blitt brukt som en sentral kategori for å karakterisere oppdragelsens *mål* (Klafki 1979, s. 168). Disse mål er beskrevet i L97 i Generell del, og har som mål å bidra til elevenes *allmenne dannelse*.

Klafki (2001) har understreket betydningen av å begrunne begrepet *allmenn dannelse* og gi det et nytt innhold. Han avviser en begrunnelse med rot i tradisjoner. Han framhever derimot at begrepet må begrunnes ut fra en samfunnsmessig forståelse av den tid vi lever i og den framtid vi går i møte. Han uttrykker det slik:

”Det lader seg kun begrunde som et omfattende, på én gang pædagogisk og politisk udkast med henblik på nødvendige handlinger, problemer, farer og muligheder i vores samtid og nærmeste fremtid” (Klafki 2001, s. 69)

Klafki mener derfor begrepet *allmenn dannelse* må romme tre sentrale dimensjoner:

- Allmenndannelse som *dannelse for alle*; dvs. at alle borgere skal ha en demokratisk rett til utdanning
- Allmenndannelse som *problemorientert dannelse*; dvs. en utdanning hvor en innholdsmessig konsentrerer seg om tidstypiske kjerneproblemer (økonomiske, sosiale, politiske, økologiske)
- Allmenndannelse som *allsidig dannelse*; dvs. en utdanning med vekt på innholdsmessig bredde.

I lys av det ovenstående blir dermed spørsmålet hvilket bidrag *uteskole* kan ha i elevenes allmenne dannelse. Klafki framhever nettopp dette uteperspektivet som ledd i en handlingsorientert undervisning. Den problembaserte undervisning, hevder han, vil ikke bare bidra til å overvinne den ofte beklagelige mangel på motivasjon hos den unge generasjon, men denne form for undervisning åpner også ”... skolen som læringssted over for andre, ikke-skolemæssige læringssteder og erfaringsfelte og placerer skolemæssig inlæring i en sammenheng” (Klafki 2001, s. 87).

Klafki (1979, 2001) har sammenfattet de oppfatninger av dannelsesbegrepet som har gjort seg gjeldende innenfor pedagogikken, og har i den sammenheng innført begrepene *material* og *formal* dannelse. *Materiale dannelses teorier* vektlegger undervisningens faglige innhold, mens *formale dannelses teorier* vektlegger utviklingen av den enkelte elev. I forlengelsen av dette har Klafki skapt det *kategoriale* dannelsesbegrep. Det dreier seg om hvilke former for kunnskap skolen skal vektlegge, etter hva som oppfattes som opplæringens sentrale formål (Myhre 2001). Vi vil se nærmere på dette i det følgende.

Material dannelse

Materiale dannelses teorier legger vekt på undervisningens ”objektside” - på det *innholdet* som skal formidles til den oppvoksende slekt. Teoriene legger hovedvekten i allmenndannelsen på det mål av kunnskap og

orienteringsevne som elevene bør ha. Ifølge Klafki (1979) er spørsmålet om skolens innhold, eller ”hva”-spørsmålet i oppdragelse og dannelse, didaktikkens hovedspørsmål og utgangspunkt. Han uttrykker dette på følgende måte:

”Den debatt som finner sted i dag, er et tydelig tegn på at det å reflektere over pedagogiske metoder, så viktig det enn kan være, ikke er nok til å løse en tids grunnleggende dannelsesmessige problemer. Disse kjernesporsmål er nemlig av innholdsmessig art.” (Klafki, 1979. s. 170.)

Det er to varianter av materiale dannelsesteorier. I følge den *encyklopediske dannelsesteori* er målet å være bredt orientert, og kunne litt om alt. Utfordringen blir å gjøre kunnskapen så livsnær som mulig, samtidig som de utgjør deler av en helhet. I følge den *klassiske dannelsesteori* er målet mer rettet mot det å fokusere på viktig kunnskap, det som vi oppfatter som det særlig verdifulle i kulturarven – det klassiske.

Formal dannelse

Formale dannelsesteorier retter blikket mot ”subjektsiden”, mot barnet, eleven, som skal oppdras. Disse teorier framstår dermed som en slags motpol til de materiale dannelsesteorier. Formale dannelsesteorier legger hovedvekten i allmenndannelsen på utviklingen av den enkelte elevs muligheter, evner og anlegg. Her er det to varianter. *Evneformalismens* anliggende er å utvikle elevenes evner og anlegg i vid forstand, som iakttakelsesevne, hukommelse, tenkeevne, dømmekraft, viljestyrke, moralsk holdning etc., mens tilegnelsen av faglig innhold blir mer sekundært. *Metodeformalismens* mål er å hjelpe elevene til å beherske ulike arbeidsmetoder og -teknikker som så anvendes for å skaffe seg de kunnskaper de trenger for å løse aktuelle problemer.

Kategorial dannelse

Klafki (1979, 2001) hevder det er en kjerne av sannhet i både materiale og formale dannelsesteorier, men ingen av dem gir et riktig bilde av dannelsesprosessen fordi de har tapt helheten av syne. Klafki innfører dermed begrepet *kategorial dannelse* som han hevder dreier seg om samspillet mellom material og formal dannelse, samtidig som det er noe *mer enn* bare en syntese av disse to perspektiver. På denne måten forener

han to sentrale, men motstridende oppfatninger av skolens innhold, nemlig den innholdsorienterte og den aktivitetsorienterte, elevorienterte pedagogikken. Imsen (1997) har uttrykt dette på følgende måte: *”Man kan ikke tilegne seg kunnskap uten at det skjer gjennom en måte å arbeide med det på, og det fins ingen læringsprosess uten at det er ”noe” som læres.”* (Imsen, 1997, s. 245). Dannelsesprosessen er dermed alltid en dobbeltsidig prosess. Når faget blir tilgjengelig for den enkelte elev åpner det seg også utviklingsmuligheter for eleven. Gjennom tilegnelse av vesentlig kunnskap utvikler elevene også sine *evner* og *anlegg* på sin spesielle måte, samtidig som det tilegner seg sakssvarende arbeidsmetoder som setter det i stand til å lære mer (Myhre 2001, s. 52). Klafki taler i den sammenheng om den *dobbelte åpning*. Mao.: Barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet.

Den kategoriale dannelse oppnås ved at barnet tilegner seg kategorier som det kan forstå samfunnet og den kultur det lever i gjennom (Klafki 2001). Nabe-Nielsen (2000) utlegger Klafkis syn slik gjennom følgende logiske slutningsrekke:

”Al forståelse innebærer tydning. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er utydeligt, uforståeligt. Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial... Undervisningens formål er at hjelpe barnene til gjennom erfaringer at kategorisere fænomener på en for dem stadig mer hensigtsmæssig måde, dvs. så at de kommer til at forstå mer og mer bedre og bedre.” (Nabe-Nielsen, 2001, s. 17)

Når det gjelder *innholdet* er poenget at elevene skal gripe det karakteristiske og sentrale i fagene, gjennom bruk av velvalgte eksempler. Klafki innfører her tre sentrale prinsipper som han hevder gjelder for all undervisning: *det fundamentale, det elementære og det eksemplariske prinsipper*. Den didaktiske utfordring en står overfor er å knytte lærestoffet til elevens virkelighet slik at eleven får muligheter: *”... til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende kreftene i vårt åndelige liv”* (Klafki 1979, s. 194).

Gjennom begrepet kategoriale dannelse har Klafki gitt et viktig bidrag i utviklingen av en didaktikk som gjør at fagene kan settes inn i en kontekst som skaper mening for elevene, noe som i neste omgang vil øke elevenes motivasjon for å arbeide med lærestoffet.

Valg av lærestoff i uteskole - fagrelatert vs. individrelatert innhold

Dette leder oss videre til spørsmålet om valg av innhold i uteskoleundervisningen. Dette vil i stor grad være et resultat av hva lærerne oppfatter som *formålet* med opplæringen i sin alminnelighet og uteskole i særdeleshet, hvilke krav L97 stiller og hvilke læringsmiljøer som er tilgjengelige og som skolen ønsker å bruke. Myhre (2001) hevder at skolens innhold kan deles i to hovedkategorier: *fagrelatert* og *individrelatert* innhold. Fagrelatert innhold handler om arbeidet med skolefagene, mens individrelatert innhold dreier seg mer om utvikling av barnets personlige egenskaper. I virkeligheten henger disse tingene nøye sammen, fordi man ikke kan arbeide med fag uten at det også gjør noe med barnets personlige utvikling. Vi ser her klare paralleller til begrepene *materiale, formale og kategoriale dannelsesteorier* som vi har omtalt ovenfor.

Illeris (1998) hevder at det alltid vil være et motsetningsforhold mellom fag- og individrelaterte mål i skolen fordi skolen ikke er opprettet for å ivareta barns utvikling. Skolens mål er derimot å sikre nødvendig kvalifisering av samfunnsmedlemmene slik at de kan fungere som arbeidskraft og medborgere i samfunnet. Dette vet både elever og lærere innerst inne svært godt, hevder han.

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

Svaret på dette dilemma ligger, ifølge Illeris i begrepet *dobbeltkvalifisering*. Det innebærer at skolen både skal ivareta samfunnets kvalifikasjonskrav samtidig som elevenes beste skal være i fokus ved å stimulere utviklingen av egenskaper som selvstendighet og kreativitet. Det er her nærliggende å trekke linjer til Klafkis tanker om kategoriale dannelses.

Illeris mener kvalifikasjonskravene de senere år har beveget seg i retning av mer *helhetlig utvikling* hvor elevenes personlige utvikling som hele mennesker er i fokus, i tråd med en erfaringspedagogisk tenkning. Det foregår således en stadig utvikling, hevder han, med motsetninger,

brytninger og kamper, om erfaringspedagogikkens status og muligheter i skolen, og hovedtendensen har lenge, men langsomt beveget seg i positiv retning.

Dobbeltkvalifiseringen kan ivaretas gjennom et samspill mellom uteaktiviteter og forskjellige former for mer tradisjonell lærerstyrt undervisning. Den didaktiske utfordring en står overfor beskriver Illeris slik:

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

Ser vi på L97 oppdager vi at norsk skole har et slikt dobbelt siktemål som langt på vei skal ivareta Illeris’ tanker om dobbeltkvalifisering: *”Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle”* (L97, s. 42). Lærerne forvalter med andre ord et *handlingsrom* (Imsen 1997) hvor de er satt til å ivareta begge disse perspektiver i opplæringen. Det er likevel et åpent spørsmål om og i hvilken grad dette skjer i praksis. I denne studien vil vi se nærmere på om og hvordan lærerne utnytter dette handlingsrom i uteskole slik altså planverket har som intensjon. Spørsmålet vi ønsker å belyse er om uteskole gir muligheter for en mer helhetlig undervisning som bidrar til å realisere målet om dobbeltkvalifisering.

Uteskole og dannelse

Denne diskusjonen rundt dannelsesbegrepet har klar relevans for uteskole, for det er grunn til å anta at nettopp spørsmålet om elevenes allmenne dannelse er en viktig motivasjonsfaktor for lærere som praktiserer uteskole. Dette er bl.a. dokumentert i en tidligere rapport i Lutvann-undersøkelsen (Jordet 2002). Når Lutvann-lærerne begrunner uteskole framhever de nettopp den betydning de mener uteskole har for elevenes helhetlige utvikling. Vi vil i denne studien se nærmere på hvordan Lutvann-lærerne mener dannelses- og innholdsperspektivet blir ivaretatt i uteskole, og drøfte dette i lys av Klafkis og Illeris teoretiske tilnærming.

Organisering av lærestoffet

Hvordan kan man organisere innholdet i uteskole? Dette berører to dimensjoner som i didaktisk teori kalles det *horisontale* og det *vertikale* organisasjonsproblemet (Myhre 2001).

Når vi skal beskrive uteskolens innhold er det også viktig å se nærmere på hvordan en organiserer innholdet i det lærestoffet en arbeider med.

Det horisontale organisasjonsproblemet

Det horisontale organisasjonsproblemet gjelder spørsmålet om hvordan innholdet i skolen skal ordnes. I L97 er det to måter å tenke på: faginndelt og samlet undervisning.

Faginndelt undervisning innebærer at fagene tillegges stor vekt og lærestoffet og undervisningen i det enkelte fag speiler i stor grad den logikken og systematikken som ligger til grunn for det respektive vitenskapsfaget. Fordelen med en slik organisering er at det kan skape forståelse for faget og gjennom dette for den virkeligheten det representerer. Ulempen er at elevene kan ha problemer med å se sammenhengen mellom beslektede fag og det kan hindre elevens mulighet til å se helheten i den virkelighet de står overfor.

Samlet undervisning rommer to varianter: det emnebaserte prinsipp og det elev- og interessebaserte prinsipp. Ifølge det emnebaserte prinsipp organiseres lærestoffet rundt temaer som kan være hentet fra natur og samfunn, som skogen, bjørka, byen vår osv. Dette prinsippet kan tilpasses en ellers fagdelt læreplan, slik vi finner i L97. En mer radikal løsning ville være å bygge hele læreplanen opp på denne måten. En emnebasert tenkning vil i stor grad føre til en undervisning som innholdsmessig er planlagt på forhånd. Det elev- og interessebaserte prinsipp tar derimot utgangspunkt i elevenes aktuelle erfarings- og interesseverden. Utvalg og organisering av lærestoffet skal ifølge en slik tenkning bygge på elevenes interesser og undervisningen skal vokse fram mer spontant i et samspill mellom lærer og elever.

Det vertikale organisasjonsproblemet

Det vertikale organisasjonsproblemet handler om rekkefølgen av læretrinn innenfor fag, det vi ofte kaller *progresjonen* i undervisningen. Her finner vi to prinsipper: lineær progresjon og konsentrisk progresjon. *Lineær progresjon* innebærer at innlæringen av en operasjon bygger på forståelsen

av den forrige (for eksempel i matematikk). *Konsentrisk progresjon* innebærer at et lærestoff behandles flere ganger i løpet av skoleløpet, hver gang på et høyere nivå.

Didaktiske grunnposisjoner

Det er et viktig didaktisk spørsmål om det på tvers av fag og fagområder kan finnes et felles grunnlag for didaktisk tenkning og praksis som åpner andre og nye perspektiver for organisering av innholdet i skolen. Nielsen (1998) omtaler fire perspektiver eller *didaktiske grunnposisjoner* som plasserer det enkelte skolefag i en større sammenheng og som knytter bånd til andre innholdselementer. Valg av grunnposisjon blir retningsgivende for de valg man gjør når det gjelder undervisningens innhold. Han omtaler følgende fire grunnposisjoner:

Basisfagdidaktikk

Dette innebærer en didaktikk basert på fagenes egenart. Det enkelte fag er i fokus og utvelgelse av innhold bygger på basisfagets faglige strukturer. Forkjemperne for en slik didaktisk tilnærming mener fagene gir det beste grunnlag for å utvikle en forståelse av verden på, og er en forutsetning for utvikling av grunnleggende kvalifikasjoner og dannelsen.

Hverdagserfaringsdidaktikk

Denne tenkningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og spørsmål som barna opplever som aktuelle og lar dette være utgangspunkt for valg av innhold i skolen. Fagene trekkes inn "etter behov" og bidrar på hver sin måte til å skape overblikk og sammenheng i undervisningen. Tenkningen representerer en kritikk av den didaktikk som setter faget i sentrum (basisfagdidaktikken). Denne didaktiske posisjon vil ofte innebære en helhetsorientert undervisning med tema- og prosjektarbeid som viktige arbeidsformer.

Utfordringsdidaktikk

Denne tenkning tar utgangspunkt i problemer og utfordringer vi står overfor i det moderne samfunn. Tre globale hovedkriser peker seg ut i vår tid: Den *økologiske* krise (menneske vs. natur), den *økonomiske* krise (arbeide vs. kapital) og den *demokratiske* krise (individ vs. samfunn). Dette er store tema som overgår enkeltfags begrepsverden. Utgangspunktet i

undervisningen er aktuelle samfunnsproblemer. En går så til fagene for å belyse problemene. Fagene blir midler i behandlingen av problemene, og faginnhold velges ut etter hva som er relevant for å belyse problemet. Miljøundervisning er et eksempel på en slik tilnærming.

Eksistensdidaktikk

Tenkningen tar utgangspunkt i de grunnleggende vilkår og muligheter som mennesket er underlagt i sin tilværelse. De ”store spørsmål” settes på dagsorden. I motsetning til utfordringsdidaktikken tar eksistensdidaktikken utgangspunkt i mer grunnleggende spørsmål i tilværelsen, og setter mennesket som tenkende og sansende vesen i fokus. En berører spørsmål som har stått sentralt i den menneskelige tenknings historie slik det kommer til uttrykk i fag som filosofi og pedagogikk. Eksistensielle, etiske og moralske spørsmål er i fokus i en slik tenkning. Fagene trekkes inn ”etter behov” og bidrar på hver sin måte til å skape overblikk og sammenheng i tilværelsen og mening i dannelsen.

Disse didaktiske posisjoner utelukker ikke hverandre, men supplerer og støtter hverandre. De har ikke konkurrerende forklaringer på det samme fenomen, men kan bidra med forskjellige synsvinkler som åpenbarer ulike sider av fenomenet. Alle har derfor relevans om vi ønsker nyanserte oppfatninger på grunnleggende spørsmål innenfor den allmenne dannelsen. Denne studien vil avdekke hvilken relevans disse didaktiske grunnposisjoner har i forhold til uteskole.

2.5 Uteskolens metoder (*hvordan*)

Undervisningsformer og undervisningsmåter

Uteskolens metoder handler om hvordan undervisningen i uteskole gjennomføres og legges opp helt praktisk. Myhre (2001) hevder at det i didaktikken er vanlig å skjelve mellom undervisningsformer og undervisningsmåter:

Med *undervisningsformer* forstår vi forskjellige måter å organisere undervisningen på *sosialt* som for eksempel klasseundervisning, gruppearbeid, individuelt arbeide eller andre mer fleksible løsninger.

Med *undervisningsmåter* mener vi den *metodiske* gjennomføring av undervisningen. Undervisningen kan for eksempel være basert på

enveiskommunikasjon (formidling) hvor læreren snakker og elevene lytter, den kan foregå gjennom dialog og samtale hvor elever og lærere har en mer likeverdig posisjon, eller den kan bestå i at elevene gjennomfører oppgaver gitt av læreren mens læreren veileder elevene underveis. Lek, drama, temaorganisering, prosjektarbeid, storyline osv. er andre eksempler på undervisningsmåter. Det er ofte nær sammenheng mellom valg av undervisningsform og undervisningsmetode ved at det ene legger premisser for det andre.

I didaktisk teori opereres det også med to andre hovedgrupper av metoder: induktive og deduktive metoder som gir andre perspektiver på spørsmål rundt undervisningens metoder (Imsen 1998). *Induktiv metode* eller "discovery-based learning" innebærer at eleven aktivt søker kunnskap selv ved å arbeide med konkrete fenomener eller spørsmål. På dette grunnlag skal eleven så kunne trekke ut (abstrahere) den felles relasjonen og generalisere og på den måten komme fram til generell kunnskap. Man går altså fra det spesielle til det generelle, og arbeidet er i stor grad basert på elevenes selvstendige arbeid med læreren som veileder. *Deduktiv metode* bygger på en motsatt tenkning. Med denne framgangsmåten får elevene først presentert generell kunnskap formidlet av læreren. Denne kunnskap skal de så kunne anvende på konkrete oppgaver. Man går fra det generelle til det spesielle. Det engelske uttrykket "instruction-based teaching" får tydelig fram hva som karakteriserer denne tenkningen. Metoden innebærer ofte en formidlingspreget, lærerstyrt undervisning med elevene som passive mottakere av lærestoff, som de så i neste omgang aktivt må anvende i løsning av oppgaver.

Alle metoder som brukes i undervisning har i utgangspunktet like stor aktualitet ute som inne. Vi vet imidlertid lite om hvilke metoder som faktisk brukes i uteskole og hvilke som viser seg å fungere. Rent generelt må en kunne stille følgende krav til de metoder en bruker i undervisningen, enten det gjelder vanlig klasseromsundervisning eller uteskole:

- Metodene skal fremme opplæringens overordnede mål.
- Metodene må tilpasses det innholdet en skal jobbe med.
- Metodene må tilpasses det læringsmiljø en skal jobbe i.
- Metodene må ta hensyn til elevenes forutsetninger.

Bruner (1996) hevder dessuten at det må være naturlig å stille følgende krav til en metode: "*Så langt som mulig bør en undervisningsmetode ha*

som mål å få barn til å oppdage ting selv.” (Bruner 1996, s. 122.). Dette er en oppfatning som står sentralt innenfor den reformpedagogiske tradisjon. Denne oppfatning synes også å ha solid forankring hos Lutvann-lærerne (Jordet 2002).

Undervisningsprinsipper i uteskole

I didaktisk teori brukes betegnelsen undervisningsprinsipper om et sett av retningslinjer som lærere kan benytte i undervisningen. Ved å fastsette et sett med prinsipper for god undervisning som har gyldighet på tvers av fag og situasjoner har målet vært å gi lærerne et metodisk verktøy som de kan bruke når de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisningen. På 1970-tallet var de såkalte MAKIS-prinsippene populære (Imsen 1997, s. 269). Prinsippene er mye referert og mye brukt og framstår som egnede prinsipper som enhver lærer bør skjele til i sin undervisningsplanlegging. MAKIS-prinsippene står for:

- Motivering
- Aktivisering
- Konkretisering (anskuelse og visualisering)
- Individualisering (tilpasset opplæring og differensiering)
- Samarbeid og fellesskap

Prinsippene ansees å ha allmenn gyldighet i undervisning, og må antas å ha like stor relevans i uteskole som i vanlig klasseromsundervisning. Det er likevel et åpent spørsmål i hvilken grad prinsippene ivaretas i uteskole og hvilken relevans de faktisk har i praksis.

2.6 En didaktisk teori for uteskole

Med den utbredelse uteskole har fått i dagens skole er det behov for å utvikle en *didaktisk teori for uteskole*. En slik teori må dels bygge på kunnskaper om læring og undervisning i sin alminnelighet og på forskningsbasert kunnskap om hvordan uteskole gjennomføres i praksis. En didaktisk teori er imidlertid ikke en teori i naturvitenskapelig forstand som via empiri og analyse kan bekrefte eller avkrefte et sett med hypoteser for så å formulere lovmessigheter. Nielsen (1998) hevder at didaktiske

teorier og pedagogisk teori i sin alminnelighet er av en "bløtere" kategori. Det henger sammen med at enhver undervisningssituasjon, enhver utvelgelse av innhold og ethvert valg av metoder er av så kompleks natur at muligheten for å forklare og forutsi alle enkeltfenomener og deres innbyrdes sammenhenger på en entydig (lovmessig) måte ikke er mulig. Utfordringen en dermed stilles overfor er å skille mellom teoretisk underbygde utsagn på den ene side og rimelig velbegrunnede utsagn på den annen side, dvs. mellom vitenskapelig basert innsikt og hverdagsviten.

Målet med denne studien er ikke å gi en detaljert beskrivelse av uteskolen på Lutvann skole som fanger opp alle nyanser og detaljer omkring innhold og metoder i uteskolen. Intensjonen er snarere å gi en mer grovmasket beskrivelse av uteskolen som fanger opp sentrale innholdsmessige og metodiske prinsipper i uteskolen. Materialet vil dermed være et viktig bidrag i arbeidet med å utvikle en didaktisk teori for uteskole. En slik teori vil kunne fungere som en *didaktisk plattform* for lærere som ønsker å bruke uteskole i sin undervisning. Teorien skal kunne si praktikerne hva uteskole er, hva slags innhold en *kan* arbeide med i uteskole, hvordan en planlegger, organiserer og gjennomfører uteskole og hvilke steder som egner seg å bruke i uteskole. Men en slik teori kan ikke bli for detaljert. Da mister den sin relevans og anvendelsesmulighet fordi den blir for spesifikk og det blir for lite rom for fantasien. Detaljerte oppskrifter har ofte liten overføringsverdi i skolen. Til det er rammene for forskjellige fra sted til sted, fra klasse til klasse, fra lærer til lærer og fra situasjon til situasjon. Bisgaard (1998) hevder at utfordringen i utarbeidelsen av en didaktisk teori er at den på samme tid skal være vag nok til å utfordre teoretikere og tilstrekkelig spesifikk til å kunne veilede praktikere som søker svar på hva de skal gjøre i gitte pedagogiske situasjoner. Utfordringen i denne studien blir å finne dette balansepunktet, mellom det konkrete og detaljerte på den ene siden og det generelle og allmenne på den andre siden når vi skal utforme en didaktisk teori for uteskole med bakgrunn i erfaringene fra Lutvann skole.

Vi må samtidig formulere erfaringene fra Lutvann skole på en slik måte at de kan forstås ut over den aktuelle kontekst slik at de kan stimulere både praktikere og teoretikere som ønsker å jobbe videre med dette feltet.

3. Mål og problemstillinger

3.1 Mål

Hovedmål for Lutvann-undersøkelsen

Lutvann-undersøkelsen tar sikte på å belyse den *didaktiske tenkning og praksis* som har utviklet seg i uteskolen på Lutvann skole siden denne arbeidsformen ble innført i 1995 som et viktig element i skolens undervisning. Vi skal mao. se nærmere på hvordan en planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisning i den fysiske og sosiale virkelighet, hvilken plass dette har i skolens samlede opplæring og hvilke erfaringer skolens aktører har med denne formen for undervisning. Målet er å beskrive hva man egentlig gjør i uteskole og hvordan dette henger sammen med skolens øvrige tenkning og praksis. Lutvann-undersøkelsen blir dermed en studie av og om *uteskolens didaktikk* slik det har utviklet seg ved Lutvann skole.

Lutvann-undersøkelsen består av flere delstudier som belyser ulike sider av dette feltet. Jeg viser for øvrig til Prosjektbeskrivelsen (Jordet 2002) som gir en nærmere oversikt over Lutvann-undersøkelsens mål, problemstillinger og studiens teoretiske grunnlag.

Mål for denne studien

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

I denne studien vil vi derfor rette oppmerksomheten mot den didaktiske praksis i uteskolen på Lutvann skole, dvs. hva lærere og elever helt konkret gjør i uteskole.

Målet er å kartlegge:

- Hvilke *læringsmiljøer* lærere og elever benytter i uteskole (didaktikkens *hvor*-spørsmål).
- Hvilket *innhold* de har i uteskole (didaktikkens *hva*-spørsmål).
- Hvilke *metoder* lærerne benytter seg av i undervisningen dvs. hvordan de planlegger, organiserer, tilrettelegger og gjennomfører uteskole (didaktikkens *hvordan*-spørsmål)?

Vi skal altså se nærmere på praksisfeltet. Vi opprettholder vårt fokus på uteskolen, og skal i denne omgang ikke se uteskole i sammenheng med skolens øvrige undervisning inne. Det sentrale spørsmålet om hvilken sammenheng det er mellom ute- og inneundervisningen vil bli belyst i en annen studie.

Det er *lærernes* beskrivelser og oppfatninger som legges til grunn for studien. Det er dermed den *lærerfortolkede* oppfatning av uteskolens innhold og metoder som blir belyst. Når lærerne planlegger, tilrettelegger og gjennomfører uteskole og etterpå retrospektivt reflekterer over egen praksis gir dette et subjektivt, men likevel viktig og nødvendig perspektiv på uteskole slik det praktiseres på Lutvann skole. Jeg kommer tilbake til dette i metodekapitlet.

3.2 Problemstillinger

Studien tar altså utgangspunkt i spørsmålet om hvilken praksis som har etablert seg i uteskole i dagens grunnskole. For å belyse dette spørsmålet har vi valgt Lutvann skole som case. I et lærerkollegium med flere års erfaring med uteskole som på Lutvann skole bør en kunne vente å finne en variert og gjennomtenkt didaktisk praksis både når det gjelder innhold og metoder. Mange av lærerne i kollegiet har praktisert uteskole i mange år, mens andre er nybegynnere innenfor dette feltet. Helhetsbildet viser at vi forholder oss til et kollegium med mye oppsamlet erfaring i uteskole (Jordet 2002). Vi må derfor i utgangspunktet kunne anta at vi i studien vil fange opp en praksis som både er relevant og gjennomtenkt og som viser oss mye av uteskolens potensial, fordi lærerne formidler erfaringer høstet over flere år fra en praksis de selv hevder fungerer godt.

Med utgangspunkt i den allmenne didaktikken vil vi i studien søke å belyse følgende problemstillinger:

Organisering

- Hvordan har Lutvann skole organisert arbeidet med uteskole?
- Hvordan har de organisatorisk lagt forholdene til rette for uteskole?
- Hvordan har de fysisk lagt forholdene til rette for uteskole?

Uteskolens læringsmiljøer

- Hvilke læringsmiljøer i den fysiske og sosiale virkelighet bruker elever og lærere ved Lutvann skole i uteskole?
- Hvilke kvaliteter og muligheter finner vi i de ulike læringsmiljøene og hvordan brukes disse miljøer?

Uteskolens innhold

- Hvilken vekt legger Lutvann-lærerne på faglig innhold i uteskole? Hvilke fag og hvilke innholdselementer innenfor de ulike fag arbeider elevene med i uteskole?
- Hvilken vekt legger lærerne på elevenes personlige utvikling, på det vi kan kalle individrelatert innhold? Hvilke personlighetsdannende innholdselementer arbeider de med i uteskole?
- Hvilke innholdselementer prioriteres i uteskole – fagrelatert eller individrelatert innhold?
- Mener lærerne uteskole er en arena for læring og utvikling i vid forstand og således en viktig del av opplæringen i skolen?
- Eller har uteskole et smalere siktemål? Er det barns behov for lek og utfoldelse som oppfattes som hovedformålet med uteskole?

Uteskolens metoder, tilrettelegging og organisering

- Hvordan organiserer Lutvann-lærerne elevene sosialt i uteskole? Vi vil se nærmere på hvilken utbredelse klasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid har i uteskole.
- Hvilke metoder benytter Lutvann-lærerne i uteskole? Vi vil se nærmere på hvordan metoder som meddelende undervisning, dialogisk undervisning, lek, drama etc. blir benyttet i uteskole. Vi vil også se nærmere på hvilken plass induktive og deduktive metoder har i uteskolen.

- I hvilken grad ivaretar uteskole undervisningsprinsippene Motivering - Aktivisering - Konkretisering (anskuelse og visualisering) - Individualisering (tilpasset opplæring og differensiering) - Samarbeid (fellesskap)? Realiseres disse prinsippene lettere i uteskole enn i klasserom?

Uteskole - en videreutvikling av reformpedagogikken?

- Bidrar uteskole til dobbeltkvalifisering av elevene i tråd med Illeris (1998) forståelse av begrepet?
- Bidrar uteskole til å fremme kategoriale læringsprosesser i tråd med Klafkis (1979, 2001) teori?
- Representerer uteskole en pedagogisk tenkning og praksis som ivaretar Deweys forståelse av erfaringsbegrepet?
- Kan uteskole i lys av dette bidra til å fornye debatten omkring reformpedagogikkens aktualitet og relevans i dagens og morgendagens skole?

4. Metode

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Hermeneutikken

Problemstillingene i denne studien legger opp til å kartlegge den didaktiske praksis som har utviklet seg i uteskolen på Lutvann skole med vekt på læringsmiljøer, innhold og metoder.

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

Hoveddata i denne studien er andres oppfatninger av virkeligheten. Vi snakker dermed om en *dobbelt hermeneutikk*. Dette innebærer at forskeren må fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, dvs. lærernes forståelse og fortolkning av seg selv og den virkelighet de beskriver. Når lærerne forteller om hvordan de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører uteskole med vekt på valg av læringsmiljøer, innhold og metoder og etterpå retrospektivt reflekterer over dette, er det en subjektiv og fortolket virkelighet som presenteres. Disse data er dermed ikke data i naturvitenskapelig eller sosiologisk forstand som vi kan undersøke "virkeligheten" med. De gir oss ikke den objektive sannheten om det fenomenet vi studerer. Men de gir grunnlag for fortolkning og blir dermed et bidrag til økt forståelse av fenomenet uteskole som studeres. Selv om data ikke tilfredsstillende det positivistiske ideal om objektivitet kan den "virkelighet" som presenteres i denne rapporten likevel vanskelig avdekkes uten å bruke de metoder som her er brukt.

Design

Lutvann-undersøkelsen er en case-studie med Lutvann skole som case. I denne studien rettes fokus på lærerne og deres oppfatninger av sin undervisning i uteskole. Studien ligger innenfor kategorien *klasseromsforskning* idet den belyser *forskning på praksis* (jfr. Klette 1998), i dette tilfellet en bestemt type praksis (uteskole) som foregår i et *metaforisk klasserom*, dvs. i den *fysiske og sosiale virkelighet*, *hovedsakelig i skolens nærmiljø*, og den sammenheng dette har med skolens øvrige undervisning. Jeg fokuserer i denne rapporten på uteskolens læringsmiljøer, innhold og metoder.

Jeg har i utgangspunktet valgt en *eksplorativ design* fordi jeg nærmer meg en virkelighet som i liten grad er beskrevet før. For å få kunnskap om feltet må vi derfor gå dit hvor kunnskap er å finne, og det er i første omgang til lærere som har erfaring med uteskole. Problemstillinger og hypoteser blir så utviklet og konkretisert underveis i arbeidet. En slik tilnærming har gjort at nye innfallsvinkler og perspektiver stadig har åpnet seg underveis i arbeidet med studien.

Jeg har brukt *kvalitative metoder* i datainnsamlingen i denne studien. Det har vært gjennomført en rekke seminarer med Lutvann-lærerne med innlagte oppgaver som lærerne har jobbet med, dels i grupper og dels individuelt. I tillegg har jeg hatt tilgang til skriftlige dokumenter (lærernes temaplaner og årsplaner for alle klassetrinn). I det følgende gis det en kort presentasjon av metodene.

4.2 Metoder

Lærerseminarer med gruppearbeid

Lutvann-lærernes didaktiske overveielser rundt planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av uteskole har blitt fanget opp gjennom i alt syv ulike samlinger med lærerne i perioden mai 2001 til mai 2003. Lærerne har i hovedsak vært organisert i grupper med 5-6 lærere pr. gruppe som har arbeidet med spørsmål rundt uteskolens praksis slik de selv oppfatter det, med bakgrunn i sine egne erfaringer. Målet har vært å få lærerne til å diskutere og reflektere over egen praksis i uteskole og dernest beskrive hva de faktisk gjør. Fokus har vært på hvilke *læringsmiljøer* de benytter i uteskole, hvilket *innhold* de har og hvilke *metoder* de benytter seg av i undervisningen.

Prosessen startet med et to-dagers seminar på Gravberget Gård i Våler 11.-12. mai 2001. Deretter ble det gjennomført to dagsseminarer 10.08 og 22.10 i 2001. Etter dette har vi hatt fire seminarer med lærerne, det siste i mai 2003 for å supplere og utdype materialet ytterligere. I seminarene har den enkelte lærer hatt fokus på *sin egen* daglige praksis i uteskole.

Valg av problemstillinger var basert på det materialet som forelå etter intervjuundersøkelsen, og som er presentert i Delrapport 1 (Jordet 2002). Gruppearbeidene kretset rundt følgende problemstillinger:

Hvilket innhold har uteskole?

- Hvilke deler av undervisningen (læringsaktiviteter) flyttes ut i den fysiske og sosiale virkelighet på Lutvann skole?

Hvordan ivaretas individrelatert innhold i uteskole?

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

Hvordan ivaretas skolefagene i uteskole?

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

Hvilke metoder benyttes i undervisningen?

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

Fremgangsmåten som ble benyttet i seminarene

Lærerne ble delt i grupper med 5 – 6 lærere pr. gruppe. Gruppene arbeidet med en og en oppgave om gangen, og alle gruppene arbeidet parallelt, dvs. med samme oppgave. Arbeidet startet med brainstorming. Ordet gikk på omgang i gruppene med fastsatt ”taletid” til hver enkelt. På denne måten kom alle lærerne til orde og fikk formidlet sine tanker, synspunkter og erfaringer i gruppa. Om nødvendig tok man flere runder i gruppene. Hver

gruppe hadde en sekretær som noterte innspillene underveis. Gruppene systematiserte og ordnet så momentene i hovedkategorier og rangerte dem deretter etter grad av viktighet. Til slutt presenterte hver gruppe det bearbejdede materialet for de andre gruppene i plenum med mulighet for de andre til å kommentere og supplere. Gruppens notater ble så samlet inn. Slik arbeidet vi oss gjennom alle oppgavene.

Tiden som ble brukt på hver oppgave ble tilpasset den samlede tid vi hadde til rådighet. Ca 1,5 timer ble brukt pr. oppgave. Dette kan virke begrensende, men det strukturerte opplegget bidro til at lærerne arbeidet konsentrert og målrettet. Det er derfor grunn til å tro at lærerne fikk "tømt seg" gjennom dette arbeidet og fikk satt ord på sine samlede erfaringer med uteskole. Seminaropplegget gjorde det mulig for lærerne å ta en og en ting om gangen. På den måten klarte de å holde orden på og kommunisere sine mange tanker og erfaringer fra uteskole.

Prosessen resulterte i et stort kildemateriale som ga et godt innblikk i lærernes tanker om og erfaringer fra egen praksis i uteskole. Dette materialet utfyller og supplerer det andre kildematerialet som er benyttet i studien.

Årsplaner og temaplaner

Årsplaner og Temaplaner for alle klasser for skoleårene 2000-2001 og 2001-2002 har blitt benyttet i arbeidet. *Årsplanen* viser hvilke planer som er utarbeidet for det aktuelle skoleår, og inneholder bl.a. planlagt innhold (hva), metoder (hvordan) og læringsmiljøer (hvor) for hver uke gjennom hele skoleåret klassetrinn for klassetrinn. Årsplanene gir dermed en grovmasket og samlet oversikt over planlagt undervisning gjennom et skoleår. Alle planer var ikke like oversiktlige og utfyllende. Det har derfor vært nødvendig med utfyllende runder med lærerne underveis.

Årsplanene er knyttet opp til et overordnet tema for den aktuelle periode, og må sees i sammenheng med "Årshjulet" som er Lutvann skoles årlige *temaplan*. Denne planen viser hvilke temaer undervisningen skal ta utgangspunkt i klassetrinn for klassetrinn det aktuelle skoleår.

Praksisteori og aksjonsforskning

Lutvann skoles praksisteori om uteskole

Enhver lærers didaktiske praksis er unik. Ingen lærer tenker og handler som andre. Dette har Handal og Lauvås' (1982) fanget opp gjennom sitt praksisteoribegrep. En praksisteori er:

"... en persons private, sammenvevde, og stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (Handal og Lauvås 1982, s. 14).

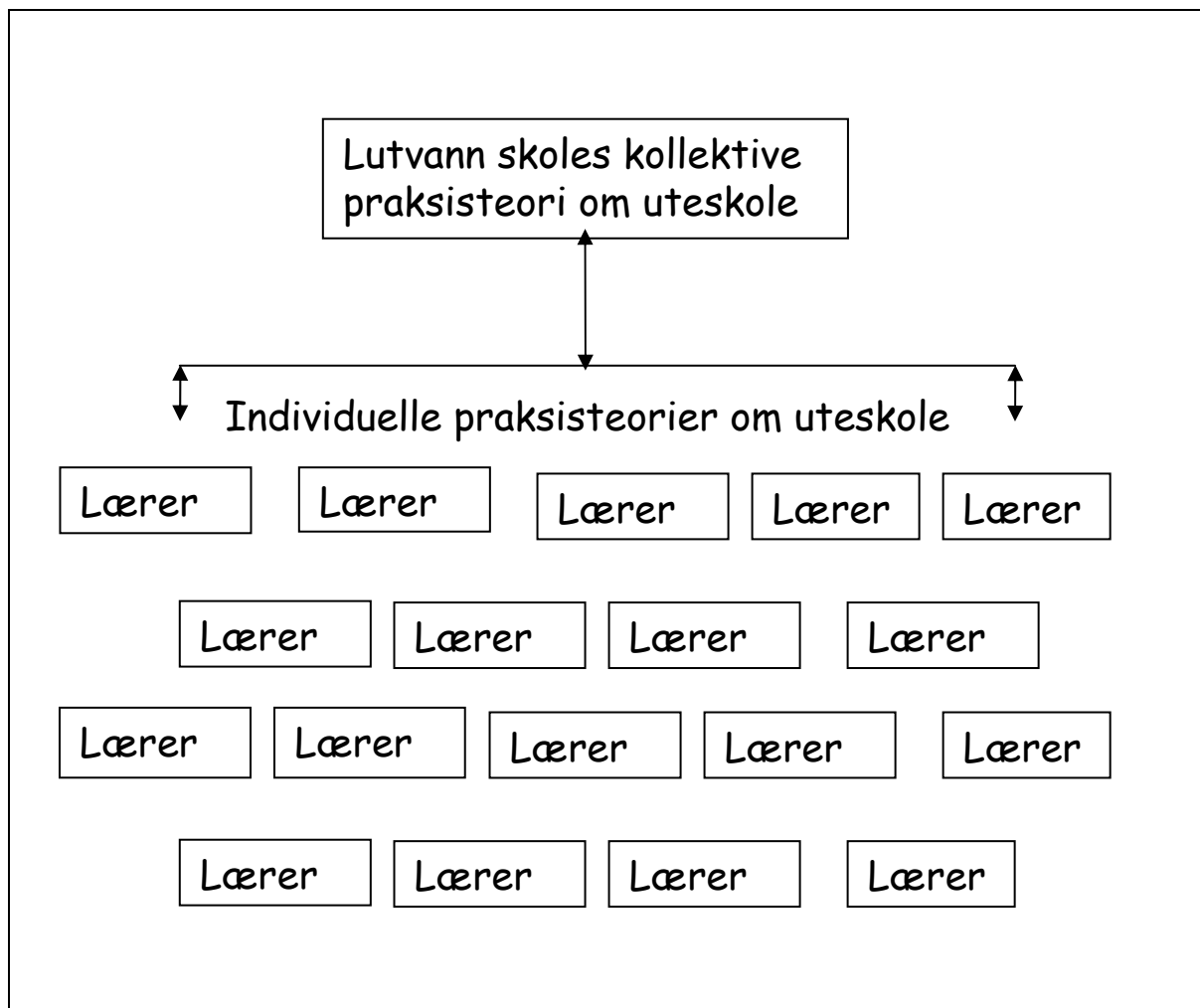
Dette har også relevans for uteskole. Praksisteoribegrepet får klar relevans for denne studien. Gjennom vårt valg av metoder har vi søkt å fange opp *lærernes tenkning om og refleksjon rundt egen praksis i uteskole*. Vi har dermed fanget opp den enkelte lærers *praksisteori* om uteskole slik det er definert ovenfor. Teori i en slik betydning er et individuelt fenomen som er i kontinuerlig utvikling som et resultat av egne verdier og idealer på den ene side og personlige erfaringer, observasjon av andre lærere og impulser som de mottar gjennom bl.a. lesing og samtaler med andre. Alt veves sammen til en helhet og blir til en *individuell teori om egen praksis* - en praksisteori - som kan være mer eller mindre bevisst for den enkelte.

Summen av alle Lutvann-lærernes individuelle praksisteorier om uteskole gir oss Lutvann skoles *kollektive praksisteori* om uteskole. Denne har ikke vært beskrevet før, men gjennom denne rapporten blir denne kollektive praksisteori om uteskole tilgjengelig. Denne kollektive teori vil sammenfalle med den enkelte lærers individuelle praksisteori i større eller mindre grad. *Ingen lærere gjør alt som er beskrevet i denne kollektive teori, men alle gjør noe av det.*

Lutvann-undersøkelsen som aksjonsforskning

Lærerne har underveis i arbeidet, bl.a. som et resultat av alle seminarene som har vært avholdt, fått økende innsikt i hva som er tankemessig og praksismessig felleseie i kollegiet, og hvilke deler av den kollektive praksisteori de ikke uten videre kan identifisere seg med. Dette legger grunnlaget for samtaler og didaktisk refleksjon om uteskole i kollegiet. En slik bevisstgjøring omkring uteskole er noe skolen prioriterer og det er løftet fram som et mål i Lutvann skoles siste virksomhetsplan. Den kollektive praksisteori vil dermed over tid kunne bli internalisert i den enkelte lærer. Her ligger det et stort potensial for læring både individuelt

og for skolen som organisasjon. Den kollektive praksisteori bygges altså opp nedenfra og opp - fra individnivå til organisasjonsnivå - og tilbake til individet igjen, gjennom dialog og faglige diskusjoner mellom enkeltlærere og i samlet kollegium. Gjennom arbeidet med dette materialet er det dermed lagt et grunnlag for individuell og organisasjonsmessig læring på Lutvann skole (figur 1).



Figur 1: Individuell og kollektiv praksisteori om uteskole som en gjensidig prosess

Vi har her beskrevet en prosess som Tiller (1999) kaller *aksjonsforskning* eller *aksjonslæring*. I et utviklingsorientert kollegium vil den enkelte lærers praksisteori utvikle seg i samspill med den kollektive praksisteori og omvendt. Lutvann-undersøkelsen har dermed en aksjonsforskningsdimensjon fordi arbeidet griper inn i og påvirker det felt den studerer. Prosessen gir muligheter for å skape en læringsspiral hvor individuelle og

kollektive erfaringer med uteskole gir en stadig mer reflektert praksis på Lutvann skole. Lutvann-undersøkelsen fører dermed til individuell og organisasjonsmessig kompetanseutvikling.

Den uteskolepraksis som blir beskrevet i denne rapporten bygger på summen av alle lærernes individuelle praksiserfaringer med uteskole. Men deler av lærernes refleksjoner rundt egen praksis kan likevel være farget av den prosessen lærerne har vært med på i arbeidet med studien. De kan ha gjennomført opplegg i uteskole som de har fanget opp av andre lærere gjennom prosessen, og det kan ha sneket seg inn elementer av enda ikke realiserte tanker om uteskole som lærerne *ønsker* å realisere.

4.3 Validitetsbetraktninger

Dataene som ligger til grunn for denne studien er samlet inn over tid og bygger på flere kilder. De er dels basert på skriftlig kildemateriale (temaplaner og årsplaner) og de har dels blitt utviklet i prosesser hvor aktørene retrospektivt har reflektert over egen praksis. I neste omgang har jeg så tolket og bearbeidet dette materialet. En slik framgangsmåte gir store muligheter for feiltolkninger. For å motvirke dette la jeg opp til at tolkningsarbeidet skulle skje i løpende dialog med lærerne. Underveis ble lærerne forelagt det fortolkede materialet i muntlig og skriftlig form slik at de skulle få muligheter til å kommentere og korrigere materialet. Dette skjedde i to omganger. Jeg fikk en lang rekke tilbakemeldinger fra lærerne som dels bekreftet og understreket den foreliggende fortolkning og som dels nyanserte og korrigerende materialet, som så ble endret i tråd med disse synspunkter. Dette har bidratt til å styrke materialets gyldighet. Enderud (1978) har berørt dette spørsmålet slik:

”Et sæt data er altså valide, såfremt de to parter kan blive enige om, hvad disse data umiddelbart måler, afspejler eller betyder, - altså en form for face validity.” (Enderud 1978, s. 105)

En kan anta at lærernes *intensjoner og ønsker* omkring egen praksis kan ha farget deler av materialet. Det samlede datamaterialet er imidlertid så stort og bygger på innspill fra så mange lærere at det er grunn til å tro at vi langt på vei har fanget opp objektive realiteter i forhold til uteskolens innhold og metoder på Lutvann skole. Jeg tror dermed at den ”virkelighet” som beskrives i denne rapporten gir et realistisk bilde av den praksis som har

utviklet seg i uteskolen på Lutvann - slik lærerne oppfatter den, og at det er Lutvann-lærernes egne erfaringer med uteskole som er presentert.

I studien har *tiden med lærerne* vært en knapphetsfaktor. Lærernes arbeidstidsavtale har til tider gjort det vanskelig å få tilgang til et samlet lærerkollegium fordi dette har måttet skje innenfor fastsatt arbeidstid, og lærernes møteplan har vært full av mange andre gjøremål og oppgaver. Gjennom langtidsplanlegging har dette likevel gått seg til, og alt i alt anser jeg den tiden som har vært satt av til møter, seminarer og samtaler med lærerne underveis i arbeidet som tilstrekkelig.

Del II:

EMPIRI

5. Organisering og planlegging av uteskole

5.1 Virksomhetsplanen

I Lutvann skoles Strategiplan og i de rullerende Årsplanene for Lutvann skole er uteskole framhevet som et satsingsområde. I Strategiplanen finner vi følgende mål, som igjen bygger på et kommunalt mål for skolene i Oslo: ”*Osloskolen benytter alternative og varierte læringsarenaer i hele grunnopplæringen*”.

Et strategisk mål for Lutvann skole er at både elevenes og lærernes kompetanse og bevissthet i bruk av uteskole skal økes. Når det gjelder **lærerne** er det i skolens Årsplan for 2002-2003 et klart fokus på kompetanseheving. Målet er å gjøre lærerne ”... *mer bevisste og reflekterte i forhold til ... bruk av uteskolemetodikk*”. Årsplanen har imidlertid også klare mål for **elevene**. Det understrekes at elevene skal være ”...*delaktige i uteskolens innhold*” og elevene skal ”...*bli bevisste det de lærer i uteskolen*”. Planen framhever lærernes medansvar for at elevene skal få et mer bevisst forhold til hva de gjør i uteskole og at uteaktivitetene er viktige elementer i den enkelte elevs læringsprosess.

Lutvann skoles plandokumenter har altså et klart fokus på uteskole, og i målene finner vi både et *elevperspektiv* og et *lærerperspektiv*. Det faktum at uteskole er en del av skolens Strategiplan og inngår i de rullerende årsplaner viser at de også har et *organisasjonsperspektiv* i arbeidet med uteskole. Skolen og dens ledelse erkjenner at gjennomføringen av målene forutsetter tiltak som involverer hele organisasjonen. Tar vi utgangspunkt i plandokumentene er det derfor riktig å si at uteskole framstår som et sentralt element i Lutvann skoles samlede virksomhet.

5.2 Organisering

Avdelingsnivået

Skolen er organisatorisk delt i tre avdelinger: 1. og 2. klasse-lærerne utgjør en avdeling, 3. og 4. klasse-lærerne utgjør en annen avdeling, mens 5., 6. og 7. klasse-lærerne utgjør den tredje avdelingen. Rektor og skolens to inspektører leder arbeidet i hver avdeling. Avdelingene har møte hver tredje uke og har ansvar for at skolens virksomhetsplan følges opp. I tillegg planlegges ulike prosjekter på tvers av trinnene. Det foregår også kollegaveiledning, undervisningsplanlegging osv. på dette nivået.

Trinn-nivået

Det er to klasser på hvert trinn og to lærere tilknyttet den enkelte klasse, de fleste med delt klassestyrerfunksjon. Undervisningsplanleggingen for den enkelte klasse foregår på dette trinnivået. Lærerne på hvert trinn utgjør mao. et *team* som består av fire lærere som har ukentlige møter hvor de drøfter og planlegger undervisningen både på et overordnet nivå (semesterplan) og på et mer detaljert nivå (den løpende undervisningen).

To-lærersystemet er et resultat av den høye andelen to-språklige elever ved skolen (70 %) som gjør at skolen får tildelt mye ekstraressurser til opplæring i *norsk som andrespråk* (NOA). I tillegg får de ressurser til barn med spesielle behov, etter såkalte enkeltvedtak. Skolen har valgt å fordele disse ressursene på klassene for å få to lærere på hver klasse. Dette er en beslutning skolen har tatt bl.a. for å legge forholdene til rette for uteskole fordi de mener uteskole normalt krever noe høyere lærertetthet enn klasseromsundervisningen. Vanligvis er begge klassene på trinnet ute samtidig, dvs. rundt 50 elever og 3-4 lærere. Lærerne opplever at dette gir den lærertetthet de trenger for å ha tilstrekkelig kontakt med og overblikk over elevene når de er ute.

Samrådsmøte

Hver mandag er det såkalt *samrådsmøte* på skolen fra kl. 13.15, etter at undervisningen er slutt. Samrådsmøtet er et fast innslag i skolens ukerytme hvor alle lærere og skolens ledelse møtes for å planlegge, informere, ha kurs osv.

Uteskolekoordinator

En av lærerne er tilsatt i 50 % stilling som prosjektleder for uteskolen, med ansvar for dokumentasjon og organisering av uteskole, kursvirksomhet og veiledning av kollegiet. Læreren har en viktig pådriver- og koordineringsfunksjon i arbeidet med uteskole og har stor betydning for den daglige gjennomføringen av uteskole. Skolen har dessuten mye utstyr som brukes i uteskole og vedkommende har også ansvar for å holde orden på, reparere og vedlikeholde dette og kjøpe inn nytt utstyr og materiell når det er nødvendig.

Uteskole en dag i uken

Hver klasse har uteskole en dag i uken, på en bestemt ukedag. Dette er fastsatt i skolens virksomhetsplan. Intervjuundersøkelsen tyder på at lærerne følger opp denne intensjonen i praksis med enkelte unntak ved spesielle situasjoner (Jordet 2002).

Mandager og fredager er det ikke uteskole på Lutvann skole. Da har de valgt å gi rom for andre aktiviteter. Hver mandag har de såkalt *samrådsmøte*. Fredag er skolens *framvisningsdag*. Da har man lagt til rette for å kunne samle alle elevene i skolens aula slik at elevene kan opptre for hverandre og gjennomføre dramatiseringer, teaterforestillinger, sanger osv. Dermed er tirsdag, onsdag og torsdag satt av som Lutvann skoles uteskoledager. Da kan skoledagen innimellom bli noe lenger enn vanlig. Dermed er det ikke rom for andre innslag disse dagene som krever samlet lærer- eller elevopplutning. Klassene hadde i skoleåret 2002-2003 uteskole på følgende dager:

- Mandag:** Vanligvis ingen klasser
- Tirsdag:** 2A, 2B, 3A, 3B, 6A, 6B
- Onsdag:** 4A, 4B, 5A, 5B
- Torsdag:** 1A, 1B, 7A, 7B
- Fredag:** Vanligvis ingen klasser

To til tre klassetrinn har altså uteskole samtidig. Med rundt 50 elever på hvert trinn innebærer det at mellom 100 og 150 elever har uteskole samtidig. Dette skaper imidlertid ikke problemer. Lutvann skole har en plassering som setter få begrensninger i gjennomføringen av uteskole. Skolen har Østmarka, et av Oslos store friluftsområder som nærmeste

nabo. Her har skolen etablert fire leirplasser i god avstand fra hverandre. Dermed kan klassene gjennomføre uteskole uten å forstyrre hverandre. I tillegg ligger Oslo by der, med alle byens muligheter for aktiviteter og opplevelser, som de også bruker i uteskole.

Ressursbruk

Alle klassene har uteskole en dag i uka fra 1. til 7. klasse. Dette innebærer at 20 % av undervisningstiden brukes i uteskole. Dette har fått konsekvenser for skolens samlede ressursbruk. Rundt 20 % av lærernes planleggingstid og 20 % av budsjettmidlene satt av til utstyr brukes på uteskole. Dette er viktige organisasjonsmessige grep som gjør at uteskole blir behandlet på en profesjonell måte på linje med andre oppgaver på skolen.

Foreldresamarbeid

Samarbeidet med foreldregruppen er også en viktig dimensjon i uteskolen. Foreldrene er med på dugnader på leirplassene (jfr. kap. 5.3) og involveres på den måten direkte i arbeidet. I tillegg har skolens FAU en egen gruppe som følger opp uteskolen spesielt. Ved å legge foreldremøter og skoleavslutninger til leirplassene bidrar man også til å gi foreldrene et nærmere forhold til uteskole. Gjennom måltidsfellesskap, elevframføringer og andre former for aktiviteter ute på leirplassene får foreldrene selv se og oppleve hva uteskole innebærer i praksis. Dette er sannsynligvis en viktig medvirkende årsak til støtten som lærerne opplever at foreldrene gir uteskolen.

Uteskole øker kompleksiteten i driften av skolen

Uteskole er et regelmessig og integrert innslag i skolens års- og ukerytme som nøye må tilpasses andre behov på skolen. En skole med 300 elever og 30 lærere er en stor organisasjon som krever nøye planlegging og det er mange aktiviteter som skal samordnes. Undervisning, møter, planlegging osv. må finne sin nøye tilmålte plass i skolens ukerytme. Innføringen av uteskole som et fast innslag i undervisningen innebærer at kompleksiteten i driften av skolen øker fordi det blir enda en faktor å ta hensyn til i

planlegging og daglig drift, særlig fordi uteskole også krever utstyr og praktisk tilrettelegging. Uteskole er dermed et element i undervisningen som krever mye av organisasjonen.

5.3 Fysisk tilrettelegging

Utstyr

Det er bygget opp et rikholdig utstyrlager ved skolen som er tilgjengelig for klassene når de har uteskole. Utstyret er samlet dels i et eget lager og dels i skap ved lærernes arbeidsrom. Skolen har lagt vekt på å ha mye utstyr og høy standard på utstyret. På denne måten er forholdene lagt tilrette for mange aktivitetsmuligheter i uteskole. Men mye utstyr krever også orden. Det legges vekt på å holde orden i alt utstyret. En av lærerne har hovedansvar for å holde orden i, se over og vedlikeholde utstyret. Skolen disponerer bl.a. følgende utstyr:

- ✓ Rikholdig utvalg av ski, staver, skistøvler og skøyter
- ✓ 6 kanoer, årer og redningsvester
- ✓ Stormkjøkken, panner, kjeler og gryter
- ✓ Stort utvalg av forskjellige typer sager og økser
- ✓ Ulike typer tau og snor-/tautvinne (til å lage egne hoppetau)
- ✓ Komplette klatreutstyr
- ✓ Komplette geologiutstyr (hammere, meisler, vernebriller etc.)
- ✓ Diverse spader (sommer og vinter)
- ✓ Klasesett med kompass, kart og diverse orienteringsutstyr
- ✓ Diverse førstehjelpsutstyr, førstehjelpsmapper (1 pr. klasse)
- ✓ Ulike typer termometre
- ✓ Diverse fiskeutstyr sommer og vinter
- ✓ Skriveunderlag i finér
- ✓ Gips
- ✓ Arbeidshansker
- ✓ Lommelykter
- ✓ Ståltråd, hønsenetting, kjettingavbiter
- ✓ Diverse verktøy
- ✓ Vekt, målebånd
- ✓ 1 lavvo (15-kvinn)
- ✓ Rikholdig biologisk feltutstyr (diverse lupar, linsebokser, kikkerter, pinsetter, bestemmelsesduker, sommerfuglnett, hover, insektsugere/-fangere, vannkikkerter, vind-, regn- og støymålere, vekter, esker/kar for å fange insekter i.
- ✓ Rikholdig biologisk og friluftsfaglig feltlitteratur, oppslagsverk

Leirplassene

Skolen har etablert fire faste leirplasser i skogen nær Lutvann skole. Leirplassene er viktige elementer i Lutvanns uteskole. Hver klasse disponerer en bestemt leirplass når de har uteskole. Leirplassene ligger i noe ulik avstand fra skolen, fra en til ca. tre km unna. Det foreligger en rulleringsplan for hvilke klasser som bruker hvilke leirplasser når. Leirplassene er en viktig del av Lutvanns uteskole. Leirplassene er markert på kartet nedenfor.



Figur 2: De fire faste leirplassene som Lutvann skole benytter i uteskole (markert med små sirkler, mens Lutvann skole er markert med stor sirkel)

Skolehagen

Skolen etablerte høsten 2001 en skolehage på skolens område. Her er det epletrær, og elevene bruker nå skolehagen som et økologisk orientert aktivitets- og læringsmiljø hvor de særlig kan følge de grunnleggende livsprosessene som produksjon (fra frø til plante til mat) og nedbrytning (kompostering). Her får elevene anledning til å så frø, å sette ut planter og å høste. De har bær, poteter, grønnsaker, urter og frukt i skolehagen. Dette

læringsmiljøet er nytt og vil bli videreutviklet de nærmeste årene og sees som en del av uteskolen.

5.4 Planlegging

Uteskole er en integrert del av undervisningen ved Lutvann skole og planlegges som del av en helhet. Planleggingen skjer i flere trinn fra det overordnede nivå til detaljplanleggingen av den enkelte utedag. Planleggingen på Lutvann skole foregår dels på avdelingsnivå og dels på trinn-nivå.

Planprosessens fire trinn

Nedenfor presenteres hovedtrinnene i undervisningsplanleggingen:

Trinn 1: Temaplanen ”Årshjulet”

Undervisningen på Lutvann skole er for en stor del *tema-basert*. Det betyr at undervisningen i utgangspunktet bygger på noen overordnede temaer som fungerer som ”meningsbærende enheter” i arbeidet, slik L97 legger opp til. Resten av undervisningsplanleggingen tar utgangspunkt i disse temaer. Planleggingen av undervisningen starter hvert år med at lærerne lager en *temaplan* som gir hoveddrammene for det faglige innholdet som elever og lærere skal jobbe med på det enkelte trinn gjennom skoleåret. De kaller denne planen for *Årshjulet* på Lutvann. Årshjulet er grafisk formet som et hjul med eiker som til sammen danner 52 felt, ett for hvert av årets uker. I disse feltene angis temaene uke for uke gjennom skoleåret. Et tema strekker seg gjerne over flere uker.

Tema-tenkningen er utfyllende og fullstendig på småskoletrinnet, mens det på mellomtrinnet er noen ”tomme felt”. Dette er perioder hvor undervisningen ikke har en spesifikk tematilknytning. Årsaken til dette er ifølge skolens ledelse todelt. *For det første* er det behov for noen ”ledige” uker gjennom året for å kunne justere planene underveis. Lærerne erfarer ofte at arbeidet med et tema kan ta lenger tid enn antatt. Det skjer også uforutsette ting som forsinker arbeidet. De kan også oppleve at elevene er så engasjerte i arbeidet at de ønsker mer tid på et angitt tema. For å unngå å komme på etterskudd blir de ”tema-tomme” ukene nyttige buffere som gir rom for nødvendige justeringer av planen. *For det andre* introduseres

elevene på mellomtrinnet for *prosjektarbeid*. Disse prosjektene legges inn i de ledige ukene som ikke er temabelagt.

Årshjulet legger grunnlaget for de neste trinn i planleggingen hvor lærerne mer detaljert fastlegger innhold og aktiviteter uke for uke gjennom skoleåret.

Trinn 2: Årsplan

På dette nivået tar lærerne utgangspunkt i Årshjulet. Planleggingen foregår tidlig i semesteret på *trinnnivå* og *avdelingsnivå* og involverer alle lærerne på avdelingen. I Årsplanen legges planene for skoleåret mer detaljert. Planen viser planlagte aktiviteter for hver uke gjennom skoleåret (høst- og vårsemesteret). Planen inneholder følgende hovedelementer:

- ***Tema***

Planen viser hvilket tema elevene skal arbeide med i samsvar med Årshjulet.

- ***Aktiviteter***

Planen angir hvilke hovedaktiviteter og oppgaver de planlegger å gjennomføre uke for uke. Her fastlegges også rammene for uteskolen uke for uke og hvordan lærerne har tenkt å organisere arbeidet.

- ***Faglig innhold***

Her angis det hva de planlegger å gjøre innholdsmessig gjennom året, hvilke fag som planlegges involvert i de ulike temaer, og uteskolens faglige tilknytning. Planen skal ha henvisninger til alle mål og hovedmomenter fag for fag i Læreplanverket for det aktuelle årstrinn.

- ***Læringsmiljøer***

Det angis hvilke læringsmiljøer de har tenkt å bruke i uteskole, dvs. hvor de skal være den enkelte uke i uteskolen.

Årsplanen skal foreligge ferdig innen skolens høstferie. Med årsplanen på plass er hoveddrammene for arbeidet i den enkelte klasse lagt for resten av skoleåret, og dermed også grunnlaget for detaljplanleggingen.

Trinn 3: Detaljplanlegging uke for uke

Detaljplanleggingen for den enkelte klasse gjennomfører lærerne sammen på trinn-nivå og involverer alle lærerne på trinnet. Dette er en løpende planlegging som skjer uke for uke gjennom skoleåret. I planleggingen av uteskole tar lærerne utgangspunkt i temaet for den aktuelle perioden og de stiller så følgende spørsmål: *Hvordan kan vi konkretisere og levendegjøre temaet vårt i uteskole?*

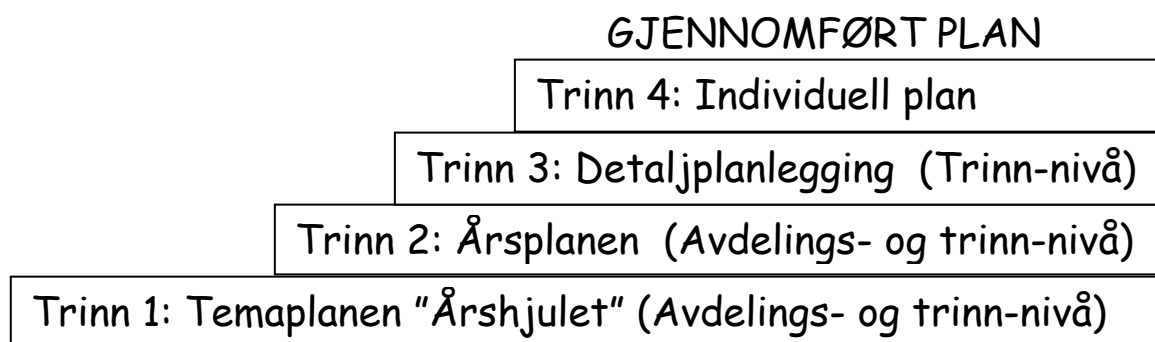
Uteskole er altså ingen uforpliktende "turdag" uten mål og mening på Lutvann skole. Det er enighet i kollegiet om at uteskole er *skole* hvor elevene skal lære, hvor de skal ut å "samle" opplevelser og impulser, med utgangspunkt i de muligheter som læringsmiljøene ute gir grunnlag for. Lærerne planlegger aktiviteter i uteskolen med et innhold som er knyttet opp mot L97 og den fastlagte årsplanen. Denne planleggingen som foregår på trinnet gir lærerne muligheter for å utveksle erfaringer og idéer. Delrapport 1 (Jordet 2002) gir et noe sprikende bilde av hvordan lærerne opplever dette arbeidet. De fleste lærere mener dette samarbeidet fungerer veldig bra og er stimulerende og utviklende for dem selv. Enkelte lærere synes imidlertid de bruker for lite tid på denne planleggingen, og ønsker seg *mer* tid til dette. De ser på dette planarbeidet som viktig og lærerikt som de gjerne kunne brukt mer tid på.

Trinn 4: Den enkelte lærers personlige forberedelse

Den siste detaljplanlegging gjør lærerne individuelt. Her varierer det fra lærer til lærer hvor mye som kreves. Mye av planleggingen er gjort i de foregående trinn, men det gjenstår likevel en del detaljplanlegging som må tas individuelt. Dette vil variere med den enkelte lærers erfaringsbakgrunn og samarbeidet på de ulike trinn.

Oppsummering

Planleggingen av uteskolen er en integrert del av lærernes og skolens planlegging og foregår i flere trinn: fra det helt overordnede, generelle nivå med "Årshjulet" som angir temaene undervisningen gjennom året skal bygge på (Trinn 1), via årsplan og detaljplan på avdelings- og trinn-nivå, til den enkelte lærers individuelle planlegging hvor de siste brikker faller på plass (Trinn 4). Lærerne har altså vært igjennom en omfattende planleggingsprosess på flere nivåer, fra det overordnede og generelle til det detaljerte og spesielle. Prosessen er illustrert i figuren nedenfor.



Figur 3: Undervisningsplanleggingens fire trinn på Lutvann skole – fram mot gjennomført plan.

Løpende evaluering?

I denne gjennomgangen er det ikke sagt noe om det foregår en løpende evaluering av arbeidet. Mye tyder på at dette ikke er systematisert slik det kanskje burde være ved en skole som ønsker å framstå som utviklingsorientert. Skal skolen framstå som en lærende organisasjon (Tiller 1999, s. 34) er en løpende evaluering av virksomheten viktig å gjennomføre. Da må en systematisk ta for seg alle trinn i planlegging og gjennomføring av undervisningen, vurdere de erfaringer en høster underveis og eventuelt justere framtidige planer. Gjennom en slik prosess får man muligheter til å lære av egen praksis, både den enkelte lærer og skolen som organisasjon. Disse forhold er for øvrig berørt i kapittel 4.2 i omtalen av Lutvann-undersøkelsen som *aksjonsforskning*.

6. Uteskolens læringsmiljøer

6.1 Hvilke læringsmiljøer brukes i uteskolen på Lutvann skole?

Et mangfold av læringsmiljøer

Lærernes semesterplaner gir en viss oversikt over hvilke læringsmiljøer elever og lærere benytter i uteskole. I tillegg har vi jobbet med spørsmålet om læringsmiljøer på lærerseminarene omtalt i kapittel 4.2. Vi har dermed fått oversikt over hvilke steder i den fysiske og sosiale virkelighet utenfor skolens område lærere og elever bruker i uteskolen på Lutvann. Imsen (1998, s. 58) bruker begrepet *den ytre verden* om de ”universer” elevene forholder seg til i læreprosessen (jfr. kap. 2.3).

På Lutvann skole bruker de den ytre verden for alt hva den er verdt som ledd i uteskolen. Mulighetene i skolens omgivelser er mange og de benyttes i stor utstrekning. Materialet viser at vi kan dele læringsmiljøene som brukes i uteskolen i to hovedkategorier:

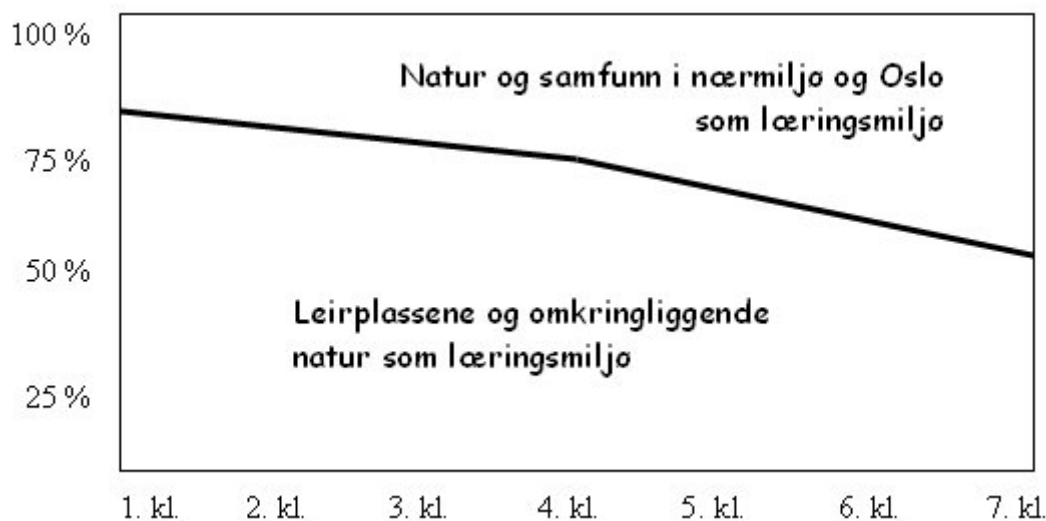
1. De faste leirplassene i skogen
2. Det øvrige nærmiljøet rundt skolen og Oslo

La oss se litt nærmere på hvordan skolen bruker disse miljøene gjennom skoleløpet fra 1. til 7. klasse.

De faste leirplassene og omkringliggende naturmiljø framstår som de klart viktigste læringsmiljøene i uteskolen på småskoletrinnet. I første klasse bruker elevene leirplassen fire av fem utedager (80 %), mens de en av fem ganger (20 %) bruker *andre steder i skolens nærmiljø*. For elevene i 2., 3. og 4. klasse framstår også leirplassen som det klart viktigste læringsmiljø i uteskolen. 3 av 4 ganger eller ca. 75 % av tiden bruker disse klassene leirplassen. Det øvrige nærmiljøet og Oslo for øvrig oppsøkes i gjennomsnitt hver fjerde gang.

Gradvis får imidlertid andre læringsmiljøer en noe mer framtrødende plass i uteskolen. ”Andre læringsmiljøer” er alle de andre stedene i

nærmiljøet og i Oslo som de bruker. Etter hvert som elevene blir større øker elevenes aksjonsradius, og i 7. klasse bruker elevene andre miljøer enn leirplassen nær halvparten av tiden i uteskole. Gradvis utvides altså sirkelene og elever og lærere oppsøker steder som ligger lenger unna skolen. Elevene er større og det faller åpenbart naturlig å bevege seg lenger ”hjemmefra”. Ser vi skoleløpet under ett framstår likevel leirplassene i skogen rundt Lutvann som de klart viktigste læringsmiljøene i uteskolen. Hovedmønsteret framgår av figur 4.



Figur 4: Bruk av ulike læringsmiljø fra 1. – 7. klasse på Lutvann skole

Leirplassene

Klasserommene i skogen

Alle de fire leirplassene ligger i skogen i Østmarka, i noe ulik avstand fra skolen (jfr. kart i kap. 5.3). Skogen er en blandingsskog med betydelig innslag av store bartrær. Naturen er frodig og variert og terrenget er kupert. Lutvannet ligger der som en mulighet for varierte aktiviteter for alle hele året. Det er hengt ut fuglekasser nær alle leirstedene. De har også lett tilgang på friskt trevirke som kan brukes til byggverk som lavvo og gapahuk. Tørrgraner, fallvirke etc. brukes til ved, og foreldrene har en fast ved-dugnad hver høst. Skolen har fått tillatelse fra grunneieren, Oslo kommune, til å bruke skogen på denne måten.

Lærerne oppfatter leirplassene som *utendørs klasserom*. Her bruker de store deler av dagen når de har uteskole, og her gjennomfører elevene varierte læringsaktiviteter. De driver med temabasert, tverrfaglig undervisning her og de gjennomfører aktiviteter knyttet til samtlige

skolefag. I tillegg kan de gjennomføre aktiviteter som utvikler elevenes sosiale, motoriske og praktiske ferdigheter.

Det er noen enkle installasjoner på noen av leirplassene for å stimulere elevene til fysisk aktivitet og lek, men ingen av dem har mange installasjoner og byggverk. Det er bygd lavvoer og gapahuker for å kunne ha samlingsplasser under tak. Skolen ønsker å begrense innslaget av apparater og annen form for fysisk tilrettelegging. De legger i stedet opp til at elevene fortrinnsvis skal utnytte de utfordringer og muligheter som det varierte naturmiljøet gir til fysisk utfoldelse.

Lavvo-plassene

De to leirplassene som ligger nærmest skolen har hver sin store lavvo med plass til opp til 60 personer. Begge klassene kan dermed være inne i lavvoen samtidig. Lavvoene og de ulike innretningene på leirplassen er i sin helhet bygd av elever og lærere sammen. De har hogd trær som er kvistet og barket, og de har så båret ”rajene” fram til leirplassen. Lavvoene har også en grunnmur av stein som elevene også har båret fram. Inne i lavvoene er det sitteplasser rundt ildstedet midt i lavvoen. Ute er det laget bålsted med benker rundt. De har videre laget vedskjul (gapahuk-konstruksjon) og hoggestabbe til å sage og kløyve ved, og de få installasjonene som skal stimulere elevene til lek og fysisk aktivitet, som slengtau montert i et og annet tre, husker, balansetau (tau festet mellom trær for å balansere på) og klatretau som henger ned langs fjellskrenter.

Gapahuk-plassene

På de to andre leirplassene som ligger lengst fra skolen har elevene bygd gapahuker som elevgruppen og lærere kan søke ly i når de er ute. Den ene leirplassen har fem gapahuker bygd mot hverandre slik at de danner et tun, med et stort rektangulært ildsted bygd opp midt inne i tunet. Stubber og benker fungerer som sitteplasser. Her er det også laget noen installasjoner for klatring og balansering. På den andre leirplassen er det to gapahuker som danner en vinkel med et bålsted i midten. Her er det ikke bygd noen installasjoner for lek og fysisk aktivitet. Begge disse leirplassene har også vedskjul og hoggestabbe for å hogge ved.

Andre læringsmiljøer i uteskolen

Lutvann skole bruker imidlertid ikke bare leirplassene i sin uteskole. I det følgende gir vi en kort presentasjon av hvilke miljøer som brukes i uteskolen i tillegg til leirplassene, klassetrinn for klassetrinn. Materialet bygger på årsplanene for skoleåret 2001-2002. De omtalte aktivitetene er altså gjennomført i løpet av ett skoleår, og er dermed et uttrykk for de samlede prioriteringer og valg som lærerne har gjort dette skoleåret på alle klassetrinn. Vi har altså ikke beskrevet de læringsmiljøer som én elevgruppe faktisk har gjennomført etter syv år med uteskole på Lutvann skole (kohortmål). Da måtte vi ha fulgt 1. klasse-elevene fra det aktuelle skoleåret fram til sommeren 2008. Det beskrevne opplegget tegner likevel et bilde av den rådende tenkning på Lutvann skole det aktuelle skoleår når det gjelder valg av læringsmiljøer i uteskolen.

1. klasse:

Elevene har vandret rundt i nærmiljøet og besøkt hverandres *bosteder*. På denne måten har den enkelte elev fått anledning til å vise fram og fortelle om sitt eget hjem og bli kjent med hvor og hvordan de andre elevene i klassen bor. Denne runden kan gjøres omfattende og grundig og en kan da bruke mange utedager på opplegget eller det kan gjøres enklere og raskere slik at en blir ferdig på et par utedager, slik de valgte å gjøre dette året. Opplegget gir store muligheter for samtale, refleksjon og bearbeiding, og bidrar til å etablere trygghet og kjennskap til medelever i klassen, og gi bedre oversikt over nærmiljøet.

Ut over dette har elevene vært på *Frogner stadion* i Oslo og gått på skøyter, de har besøkt *Oslo Bymuseum* og sett en utstilling om Oslo på 1950-tallet og de har vært på båtturen til *Hovedøya i Oslofjorden* og samlet dyr i saltvann.

2. klasse:

Elevene har brukt mye av naturmiljøet rundt skolen i tillegg til leirplassen. De har flere ganger oppsøkt et bestemt *rognetre* i skogen for å observere endringer i treet gjennom året. Observasjonene har gitt grunnlag for ulike former for bearbeiding. I *skogen* har de også plukket bær. Ved *badeplassen på Lutvann* har de laget pyramider som ledd i temaarbeide om Egypt. Ved *Jerikobakken* i nærmiljøet har de akt og lekt med drager som de har laget selv. De har hatt to utedager på *isen på Lutvann* - en dag hvor de har gått på skøyter og en dag med pilking. Klassen har også tatt skiturer til begge

øyene på Lutvann, *Nordøya* som ligger nærmest skolen og *Sørøya* som ligger lenger unna skolen, i Luvanns sydende. Turen til *Sørøya* ble gjennomført som en dramatisering av Amundsens *Sydpol-ekspedisjon*. Dette illustrerer hvordan skiturer kan settes inn i en *historiefaglig* sammenheng og kombineres med kreative arbeidsformer som *drama* og *storyline*.

I bymiljøet rundt skolen har de brukt flere læringsmiljøer. De har vært i *butikker* i nærmiljøet og handlet varer til et Marked i klasserommet. Som ledd i dette arbeidet tok de også T-banen til *Oslo sentrum* for å handle flere varer. Samme dag opplevde og beundret de *Oslo Domkirke* som var festpyntet etter kronprinsbryllupet. De har vært på *postkontoret* i nærmiljøet og sendt brev de har skrevet selv. De har vært på *Lutvann Militærleir* og fått innføring i praktisk førstehjelp. De har besøkt *Dr. Dedickens Hospital*, en gammel psykiatrisk institusjon som er en del av bydelens lokallhistorie. De har også sett på og opplevd *fortidsminner* i form av gamle hustuffer langs veien inn til Lutvann. De har vært på *Teknisk museum* og jobbet med temaene lyd og kommunikasjon og vært på Teknoteket. De har reist med offentlig kommunikasjonsmidler til *Holmenkollen* og gått på ski og til *Frogner stadion* og gått på skøyter.

3. klasse

Elevene i 3. klasse har brukt naturmiljøet rundt leirplassen mye i tillegg til selve leirplassen. De har satt ut *fuglekasser* i skogen og fulgt opp disse mange ganger. De har også tatt mange turer til "froskedammen" for å hente nytt vann til rompetrollene. Ved *badeplassen* har de lekt med barkbåter og lett etter dyr i ferskvann, og de har padlet i *kano i Lutvann*. De har hatt *akedag* i *Jerikobakken* i nærmiljøet, de har gått *mange skiturer i Østmarka* og de har vært med på Osloelevenes Holmenkollrenn i Holmenkollen. I skogen har de også hatt *nissefest* og *påskelunsj* som ledd i markeringen av høytidene jul og påske.

I bymiljøet har de besøkt to templer; *Buddhisttemplet* på Lørenskog og *Hindutemplet* i Oslo. Her møtte de munker som orienterte dem om de respektive religionene. De har tatt T-bane til *Oslo sentrum* og vært på *kino*. De har også vært på *Historisk Museum* og sett på mumieutstilling som ledd i tema-arbeide om Egypt. De har også hatt dagstur til *Hovedøya i Oslofjorden* og jobbet med temaet *hav*.

4. klasse

Elevene har brukt naturen i nærmiljøet mye i tillegg til leirplassen. De har vært ved *badeplassen på Lutvann* og studert *dyr i ferskvann*. De har drevet med *orientering i nærmiljøet* rundt skolen. De har hatt flere *skiturer i Østmarka* og i området rundt Lutvann og leirplassen. Ved *Lutvann militærleir* har de drevet med *praktisk førstehjelp*. Om våren har de vært i *skogen* og jobbet med og lært om *fugler og fuglelyder* og lett etter *vårtegn*.

De har også reist lenger unna skolen. På *Tveita T-banestasjon* har de samlet inn penger til Kosovo. På *Hovedøya i Oslofjorden* har de jobbet med *dyrelivet i havet*. De har reist til *Holmenkollen* og vært med på *Oslo-skolenes skidag*, og de har dratt til *Frogner stadion* og gått på *skøyter*. De har besøkt *Postmuseet* og arbeidet med postvesenets historie. På *Grønlihytta i Østmarka* har de jobbet med å forberede overnattingstur med foreldre og søsken.

5. klasse

Elevene har brukt naturen i nærmiljøet flere ganger i tillegg til leirplassen. De har også brukt en av de andre leirplassene i uteskolen. I *skogen rundt Grønlihytta* har de plukket *bær*. De har vært på *sykkeltur til Bremsrud ved Nøklevann*. I fjellet ved *Puttjern* har de drevet med *steinhogging* og lett etter mineraler, krystaller og bergarter. På *Trasopbanen* har elevene hatt *friidrettsdag*. De har drevet med *orientering i nærmiljøet* og på *Haraløkka*. De har gått flere *skiturer i Østmarka* og drevet med *skileik* i et tilrettelagt skileikområde nær skolen.

De har i tillegg reist til andre deler av Oslo og gjennomført mange aktiviteter der. De har vært på *Sognsvann* og vært med på skogdag for alle 5. klasseelever i Oslo og deltatt i natursti. De har fulgt opp steinhoggingen ved *Puttjern* og reist med T-bane til *Geologisk museum* på Tøyen og arbeidet videre med temaet geologi. Elevene har vært på *Munchmuseet* og fått guidet omvisning der. De har besøkt *Moskéen på Grønland* og fått omvisning og orientering av en muslim om Islam. Elevene har *akt i Korketrekkeren* ved *Holmenkollen*, gått på *skøyter på Valle Hovin* og kjørt *alpint i Grefsenkleiva* som del av vinteraktivitetsdager. De har reist til Oslo sentrum for å tegne og bli kjent med kjente bygninger i arbeidet med temaet *arkitektur*. De har vært på *teaterbesøk* og sett forestillingen ”*Brødrene Løvehjerte*”.

6. klasse

Elevene har brukt nærmiljøet utenom leirplassen aktivt. De har drevet med *kano-opplæring i Lutvann*. De har *padlet i Østmarka* og overnattet i telt. De har *klattret* i fjell og *rappellert* ned igjen med nødvendig sikkerhetsutstyr. De har laget *kullstifter* og laget *kulltegninger* ute. De har *fisket* i Lutvann. De har *syklet til Haugerud Hagesenter* og kjøpt planter, og de har *plantet trær* i skogen. De har *intervjuet folk i nærmiljøet* som ledd i arbeidet med å lage radioprogram og avis. De har vært i *butikk* og gjort prisoverslag og handlet. De har hatt *sykkeldag* og syklet i nærmiljøet. De har gått flere *skiturer* i skogen og gått på *skøyter* på Lutvann.

De har videre tatt T-banen til Oslo sentrum og besøkt *Slottet og Stortinget* i arbeidet med vårt politiske styringssystem og de politiske partier. De har tatt T-banen til *Synagogen* i Oslo Sentrum og lært om *jødedommen*. De har hatt friidrettsdag på *Trasopbanen*. Elevene har *akt i Korketrekkeren* ved Holmenkollen, gått på *skøyter på Valle Hovin* og kjørt *alpint i Grefsenkleiva* som del av vinteraktivitetsdager. De har reist til *Brobekk gjenvinningsanlegg* og lært om *resirkulering*.

7. klasse

Sjuendeklasse-elevene er de som har brukt selve leirplassen minst gjennom skoleåret. Rundt 25 % av utedagene har de vært her. De har imidlertid brukt naturen rundt *Lutvann* mye, blant annet området ved *badeplassen* hvor de har gjennomført mange temaaktiviteter. Alt i alt har de dermed brukt leirplassen og det omkringliggende naturmiljøet rundt halvparten av dagene i uteskole.

Elevene har videre *syklet* innover i Østmarka og *plantet trær* ledet av ansatte ved *Skogvesenet*. De har vandret langs *Akerselva* og opplevd fossen, fabrikkene og bygningene langs elva. Elevene har deltatt på flere aktivitetsdager som *Tine-stafetten på Bislett stadion*, *orienteringsdag* på Haraløkka og *friidrettsdag* på *Trasopbanen*. De har *akt i Korketrekkeren* ved Holmenkollen og i Jerikobakken i nærmiljøet, gått på *skøyter på Valle Hovin*, kjørt *alpint i Grefsenkleiva* og de har gått flere *skiturer* i Østmarka. Elevene har også reist til *Frelsesarmeens julegryte* i Oslo sentrum og gitt julegaver.

Som ledd i *prosjektarbeid* har elevene møtt ansatte ved flere *institusjoner* og *organisasjoner*. De har reist til *Vannrenseanlegget på Skullerud* og fått omvisning i forkant av prosjekt om vann. Elevene har besøkt *Stovner Politikammer* og samtalt med polititjenstemenn om alkohol,

narkotika og kriminalitet, og de har møtt medarbeidere i ”*Ungdom mot vold*”. De har også vært på *Ringnes Bryggeri* som ledd i prosjektarbeid.

De har videre besøkt flere museer som *Teknisk museum* og *Samtidskunstmuseet* i Oslo og *Norsk Skogmuseum* i Elverum. De har besøkt *Hindutempelet* i Oslo og samtalt med munkene der. Elevene har også vært en uke på *leirskole* på Brennabu på vinterstid og drevet med varierte vinteraktiviteter.

Hudøy-turen

Annet hvert år drar alle elever og lærere til Hudøy Ferieleir i Tjøme kommune hvor de tilbringer en skoleuke i midten av juni. Dette er en uke med sammenhengende uteskole med faglige aktiviteter (studier av livet i fjæra osv.), lek og bading i praktfulle omgivelser ved Oslofjorden. Turen er et resultat av skolens bevisste satsing på uteskole. De få elevene som blir hjemme har vanlig skole på Lutvann skole.

Et mangfold av læringsssituasjoner

Materialet forteller oss at Lutvann-elevne etter 7 år med uteskole har opplevd en lang rekke aktiviteter i mange forskjellige læringsmiljøer. Aktivitetene har gitt elevene mange impulser og opplevelser og har på ulike måter lagt premisser for arbeidet på skolen i alle fag gjennom forberedelse og etterarbeid.

Uteskole som kontekstbasert undervisning

Ser vi dette i et *lærer- eller profesjonsperspektiv* har det foregått en *kontekstbasert undervisning*, dvs. en undervisning med autentiske opplevelser i naturlige miljøer som i neste omgang sees i sammenheng med teoretisk, abstrakt undervisning inne. Inntar vi et *elevperspektiv* kan vi snakke om *kontekstbasert læring*. Målet for lærerne er å gjøre skolen mer livsnær og relevant for elevene, ved å la elevenes førstehåndsopplevelser fra autentiske miljøer bli viktige byggesteiner i læringsprosessen.

Uteskole som alternativt klasserom

Samtidig fungerer de ulike læringsmiljøene som *alternative klasserom* hvor elevene får jobbe med faglige aktiviteter som de gjør i klasserommet, men tilpasset de fysiske rammer som utemiljøet setter. Vi snakker i bokstavelig forstand om et åpent klasserom - uten vegger, pulter og tavle

og med himmelen som tak. ”Uteklasserommene” har sine begrensninger på enkelte områder, men de åpner samtidig mange nye muligheter som læringsmiljøer sammenlignet med klasserommet inne på skolen. Elevene bruker dermed ikke bare ett klasserom, men mange. Gjennom 7 år på Lutvann skole har de brukt leirplassene og en lang rekke andre steder i nærmiljøet og Oslo som klasserom. Her jobber de med skolefag, de er fysisk aktive gjennom faglige aktiviteter, praktisk arbeid, lek og friluftsliv og de er sammen om mange ulike opplevelser.

Uteskole som en dannelsesreise

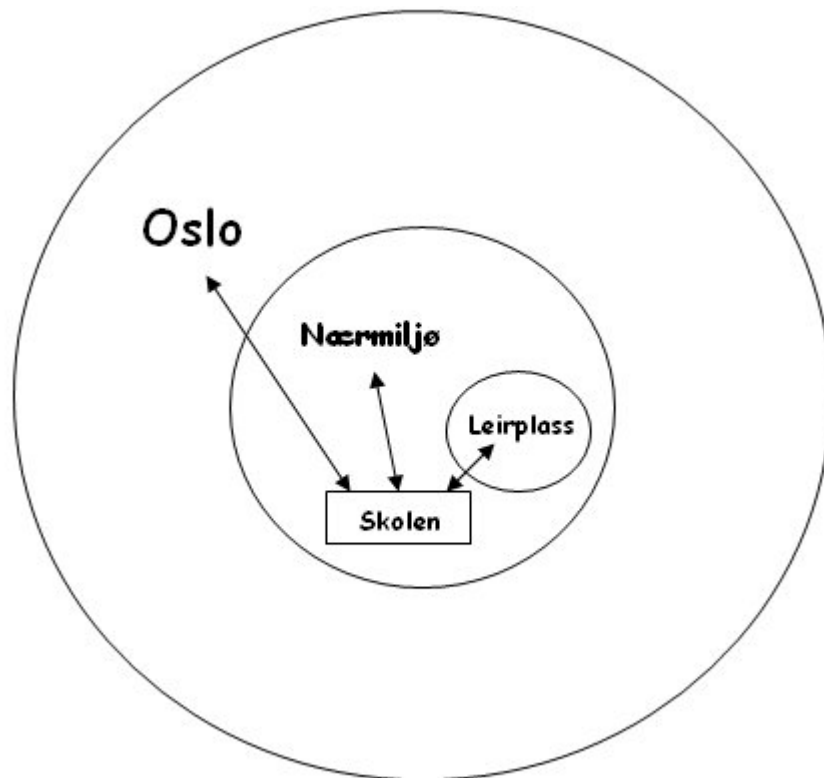
Gjennom disse aktivitetene og opplevelsene har elever og lærere opplevd naturen gjennom alle årstider, de har fått kjenne på naturelementene og de har sett og fulgt livsprosessene. De har sett nye steder, hørt alle lydene og kjent alle luktene ikke bare i naturen, men også i bymiljøet. De har også opplevd *hverandre* på nye måter ute. Elevene har i tillegg møtt mange mennesker i ulike yrker, aldre og livssituasjoner i uteskolen og de er blitt kjent med ulike institusjoner og organisasjoner i samfunnet og med ulike typer yrkesliv. Etter syv år med uteskole vil altså elevene ha opplevd et *mangfold av læringssituasjoner i et mangfold av læringsmiljøer* som langt overgår det tradisjonell klasseromsundervisning kan gi. De har fått mange ulike impulser som har blitt viktige byggesteiner i elevenes læring og utvikling. I Delrapport 1 er dette perspektivet på Lutvanns uteskole omtalt nærmere med ”*Reisen*” som metafor:

”Vi aner konturene av en lang reise. Elevene har disse 7 årene gjennomført en 9 måneder lang reise i tid og rom, og de har beveget seg på bena langt over 100 mil. Det har ikke bare vært en ytre reise, men også en indre reise - en form for dannelsesreise fra Oslo til Trondheim og tilbake igjen.” (Jordet 2002, s. 84)

Denne studien gir ikke grunnlag for å si noe om hvilke *virksomheter* uteskole kan ha på elevene i et lærings- og sosialiseringperspektiv. Vi må i denne omgang nøye oss med å konstatere *at* elevene gjennom årene på Lutvann skole har fått et omfattende og variert møte med en fysisk og sosial virkelighet hvor det læringsmessige *potensialet* synes åpenbart om impulsene brukes som byggesteiner i skolens øvrige undervisning. I hvilken grad uteskole faktisk knyttes sammen med inneundervisningen og

blir deler av en helhetlig undervisning blir belyst i en senere studie av Lutvann-undersøkelsen.

Materialet viser at uteskolen på Lutvann kombinerer to ulike modeller for uteskole, *Leirmodellen* og *Nærmiljømodellen* (Jordet 1998). Lutvann skole bruker både faste leirplasser med omkringliggende naturmiljø samtidig som de utnytter de mange mulighetene de for øvrig finner i skolens nærmiljø og i Oslo. Leirplassene framstår som de viktigste læringsmiljøene på småskoletrinnet. Med økende alder oppsøker elevene etter hvert også andre miljøer i skolens omgivelser, og de beveger seg stadig lenger unna skolen, sirklene blir gradvis større, slik figur 5 nedenfor illustrerer. Leirplassene er likevel hele tiden det faste ankerpunktet som elevene stadig vender tilbake til, og leirplassene framstår som det klart viktigste element i Lutvanns uteskole.



Figur 5: Læringsmiljøer i uteskolen gjennom 7 år – et geografisk perspektiv

6.2 Noen teoretiske perspektiver

Uteskole som et møte med et sosialt, fysisk og symbolsk univers

Imsen (1998) har beskrevet hvordan det lærende mennesket, eleven, i læringsprosessen forholder seg til en verden utenfor seg selv som består av flere ”universer”; et *sosialt*, et *fysisk* og et *symbolsk*. Skolen har i sin undervisning tradisjonelt vektlagt det *symbolske univers*, dvs. lærebøkene og etter hvert IKT. Det *sosiale univers* har vært begrenset til medelever og lærere, mens det *fysiske univers* har vært begrenset til klasserom, skolebygningen og skolegård.

Lutvann-materialet viser at uteskole åpner nye perspektiver når det gjelder hvilket innhold og hvilken betydning vi kan tillegge disse tre universene i skolens opplæring. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan uteskole skaper nye rammer for samspillet mellom disse tre ”universene”.

Uteskole og det symbolske univers

I skolen har lærebøkene tradisjonelt vært det viktigste symbolske universet. Elevene forsøker å knytte mening til og forstå tekstene i bøkene, bearbeide stoffet og så skape et annet symbolsk rom ved å skrive, regne, tegne, forme og dramatisere. Etter hvert kommer også IKT inn og får større betydning i læreprosessen.

Uteskole innebærer en utvidet forståelse av det symbolske univers. Bøker, billed- og lydmedia og IKT vil selvfølgelig fortsatt være nødvendige læremidler i opplæringen. Men utenfor skolen får Lutvann-elevne i tillegg andre møter med det symbolske univers. I det urbane landskapet møter elevene tekst og bilder i reklame og informasjon, musikk, arkitektur, trafikkskilt osv. som er symbolske uttrykk i de fysiske omgivelsene. Gjennom disse møtene kan elevene få nye kunnskaper om mennesker, kultur og samfunn.

Uteskole og det sosiale univers

I uteskole forholder elevene seg til andre mennesker gjennom kommunikasjon og ulike former for sosial samhandling. Det sosiale univers elevene tradisjonelt har møtt i skolen har vært begrenset til lærere og medelever. Slik uteskole trer fram i dette materialet innebærer det et utvidet møte med det sosiale univers på to måter:

For det første: Utendørs læringsmiljøer legger nye premisser for den sosiale samhandlingen i klassen. Når elever og lærere sitter samlet rundt bålet i lavvoen, når en gruppe elever og læreren sammen står bøyd over et insekt, en blomst, en stein eller et annet naturelement og samtaler om det de ser og tar på og når en gruppe elever samarbeider om en praktisk arbeidsoppgave, oppstår det et helt annet sosialt samspill mellom elever og lærere enn inne i klasserommet. Det er mye som taler for at utendørs læringsmiljø påvirker det sosiale spillet elevene imellom og mellom lærer og elever. Vi har imidlertid lite sikker viten om dette.

For det andre: Ute møter elevene andre mennesker enn på skolen. Elevene får se og oppleve mennesker i ulike yrker, aldersgrupper og livssituasjoner, ofte fra eget nærmiljø. Disse mennesker møter dem med andre kunnskaper, verdier og holdninger enn det de ellers møter på skolen.

Alt i alt *er* altså lærere og elever i en ny sosial kontekst samtidig som de også *skaper* en ny sosial kontekst. Lutvann-materialet peker klart i en slik retning. Det synes likevel som potensialet er større enn hva vi finner i dette materialet. Det er først i 6. og 7. klasse at elevene i noen grad forholder seg til *andre* mennesker enn lærere og medelever i uteskolen. Her ligger det åpenbart et utviklingspotensial i Lutvanns uteskole med tanke på å hente impulser til elevenes sosialiseringssprosess.

Uteskole fører altså til at elevene møter et bredere og mer mangfoldig sosialt univers enn klasseromsundervisning alene kan gi. Vi vet imidlertid ikke hvilke kvaliteter som ligger i denne utvidelsen av det sosiale univers i Lutvanns uteskole, og vi kan derfor heller ikke si noe om hvilke virkninger dette kan ha på elevenes sosiale utvikling og sosialisering. Vi må likevel kunne anta at dette må sette sine spor på en eller annen måte. Uteskole gir mao. elevene andre sosiale opplevelser enn tradisjonell klasseromsundervisning kan gi. Når dette i neste omgang sees i sammenheng med det symbolske univers ligger forholdene til rette for utvikling av internalisert kunnskap (erfaring).

Uteskole og det fysiske univers

I skolen har elevene tradisjonelt fått møte det fysiske univers gjennom ulike former for materialer som brukes i skolens praktiske fag og gjennom sporadiske ekskursjoner i natur og samfunn. For øvrig er skolebygningen det fysiske univers undervisningen må tilpasses. Skolen har utviklet en tradisjon hvor en langt på vei har fjernet elevene fra det fysiske univers i

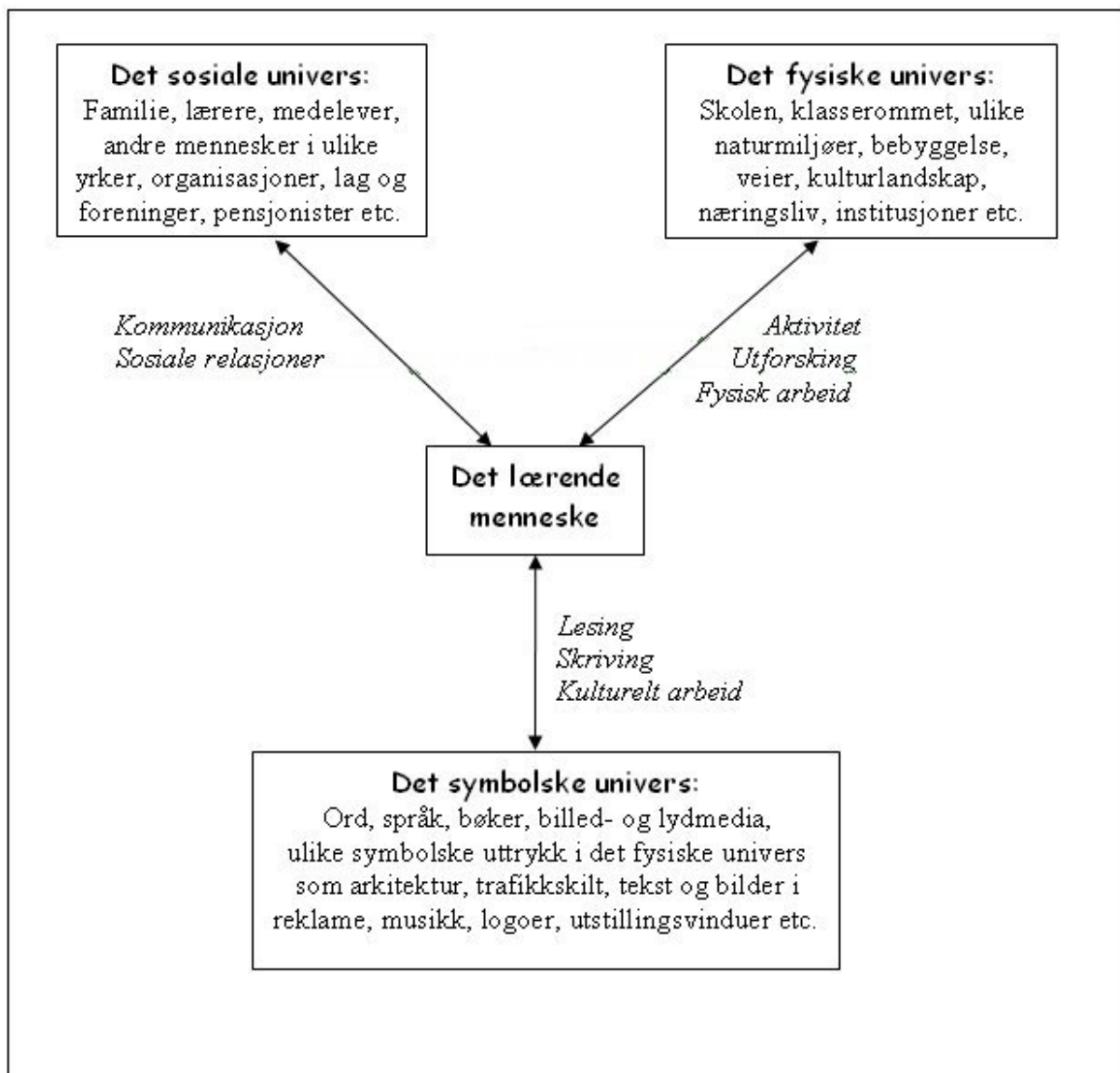
omgivelsene og nedtonet dens betydning som kunnskapskilde og -formidler.

Uteskolen på Lutvann skole gir elevene et møte med andre fysiske univers enn klasserommet. Elevene henter kunnskaper om ulike fenomener fra fenomenene selv, ved å oppsøke den fysiske virkelighet fenomenene opptrer i. De bruker natur og samfunn som læremiddel på en kvalitativt ny måte. De er bokstavelig talt i fagemnets naturlige element. Elevene lærer om dyreliv i skogen ved å drive med læringsaktiviteter i skogsmiljø, de lærer om bergarter ved å hogge i fjell og studere bruddstykkene, de lærer om islam ved å oppsøke en moské, de lærer om lover og regler ved å samtale med politifolk osv. Vi snakker altså om *kontekstbasert læring*.

Samtidig fungerer ulike fysiske læringsmiljøer i nærmiljø og lokalsamfunn som *alternative klasserom* som gir nye muligheter for aktiviteter i alle skolens fag. Leirplassen med sin lavvo og sitteplasser byr elever og lærere et annet rom for læringsaktiviteter enn klasserommet, også i fagemner som ikke nødvendigvis har noe med det fysiske rommet man er i å gjøre. Det kan være aktiviteter i fag som norsk, matematikk, musikk og kunst og håndverk. Som klasserom har leirplassen andre *kvaliteter og muligheter* enn klasserommet inne på skolen, men det har også sine *begrensninger*.

Lutvann-elevne er samtidig i langt større grad enn i klasserommet i fysisk aktivitet mens de lærer. Hele mennesket aktiviseres i læreprosessen. Når dette mangfold av fysiske læringsmiljøer i neste omgang sees i sammenheng med det symbolske univers ligger forholdene til rette for utvikling av internalisert kunnskap (erfaring).

Jeg vil oppsummere dette med å illustrere sammenhengene på følgende måte:



Figur 6: Læring som samspill mellom personer og ulike universer.

Gjennom uteskole skaper altså skolen nye rammer for samspillet mellom eleven og den ytre verden. En tar på en helt ny måte i bruk *den ytre verden utenfor skolen* som læringsmiljø. Med begrepet *læringsmiljø* forstår jeg altså det samlede symbolske, fysiske og sosiale univers som en bruker i skolens undervisning. Uteskole gir dermed begrepet læringsmiljø en ny og utvidet betydning.

Uteskole og systemteori

Systemteori handler om å se det enkelte menneskets liv og utvikling som deler av en større helhet. Barn er deler av større sosiale systemer og barns

adferd kan bare forstås som et resultat av denne helhet. Tiltak for å påvirke eller endre barns adferd må dermed også skje med bakgrunn i en vurdering av den samme helhet. Betegnelsen *økologisk systemteori* brukes for å understreke betydningen av det helhetlige perspektivet (Ogden 2001, s. 66). Bronfenbrenner har med sin utviklingsøkologiske modell gitt et viktig bidrag i forståelsen av de sosiale nettverks betydning for barns sosialisering hvor han vektlegger betydningen av samspillet mellom det enkelte barn og de større sosiale systemer eller kontekster som barnet inngår i (Bø 2000). Når økologibegrepet brukes i en samfunnsvitenskapelig sammenheng er det for å understreke helhetsperspektivet og samhandlingsperspektivet fra en systemteoretisk synsvinkel. Bronfenbrenner bruker betegnelsene *mikrosystem*, *mesosystem*, *eksosystem* og *makrosystem* for å beskrive de ulike nivåer i barnets sosiale verden.

- ***Mikrosystemet***

Mikrosystemet er det primærmiljøet som barn og ungdom lever og utvikler seg i, hvor de gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet. Det er altså det systemet som barnet er en del av og erfarer. Mikronivået består av alle de arenaer det enkelte barn forholder seg til og ferdes på i nærmiljøet, som hjemmet, nabolaget, skolen, venner, fritidsaktiviteter, slektninger osv. Her møter barnet andre mennesker ansikt til ansikt. Det som skjer i disse møtene er med på å forme barnet og dets utvikling.

Gjennom uteskole bygges disse kontaktflatene ut, ved at barna gjennom skolens opplæring får et møte med ulike personer, institusjoner, arbeidsplasser osv. i nærmiljøet. På denne måten kan skolen hjelpe barna til å erobre sitt eget nærmiljø (Jordet 1998, s. 95).

- ***Mesosystemet***

Mesosystemet består av forholdet mellom to eller flere av de arenaer i mikrosystemet hvor barnet selv deltar aktivt. Mesonivået er forbindelseslinjene som etableres mellom disse enkeltarenaene, for eksempel forbindelsen mellom hjemmet, skolen og fritidsmiljøet.

Gjennom uteskole vil læreren som ledd i forberedelsen av undervisningen utvikle sin egen kontakt mot de ulike arenaene. Disse miljøene vil få ny innsikt om eleven(e) når de i neste omgang møter elevene. Uteskole kan altså styrke mesonivået ved at det bidrar til å gi ny kunnskap om elevene hos de ulike aktører elevene er i kontakt med.

Dette gir ulike miljøer muligheter for å utvikle felles strategier i møte med elevene som gruppe eller i møte med enkeltelever.

- ***Eksosystemet***

Dette nivået består av arenaer barnet sjelden eller aldri møter selv. På disse arenaer legges noen av premissene for mye av det som skjer på mikro- og mesosystemet (lokal økonomi, politikk, medier etc.). På dette nivået skjer det altså også ting som har betydning for enkeltindividets liv og utvikling. Dette er miljøstrukturer som påvirker barn og ungdoms utvikling, men uten at de selv er direkte deltakere i dem.

Uteskole kan bidra til at elevene møter arenaer som tilhører eksosystemet og slik kan det knyttes forbindelse mellom elevene og disse arenaene via skolen. En skole som engasjerer seg i lokalsamfunnet vil i sterkere grad kunne påvirke forhold på dette eksonivået og dermed påvirke barns oppvekstvilkår.

- ***Makrosystemet***

Dette nivået inneholder de mer overordnede samfunnsforholdene av økonomisk, politisk og kulturell karakter som gjennomsyrer det samfunn barnet og skolen er en del av. Fra makronivået går det usynlige tråder til nivåene under. Det er på dette nivå vi finner de overordnede rammebetingelsene for det som skjer i det enkelte barns liv.

Møter med makrosystemet i uteskole kan gi barna økt kunnskap og bevissthet om hvordan makrosystemet påvirker mikro-, meso- og eksosystemet og hvordan deres eget liv henger sammen med dette store systemet.

Bronfenbrenners systemperspektiv gir et viktig bidrag til vår forståelse av barns oppvekst fordi den skiller ulike miljøsystemer, fra mikro til makro, fra hverandre. Modellen fanger opp samhandlingens kompleksitet og gir en hierarkisk forståelse av hva barns utviklingsmiljø er (Klefbeck m.fl. 1995, s. 35). Økologisk systemteori har bidratt til at en flytter fokus fra *individrettede tiltak* til *systemtiltak* når en skal påvirke barns adferd i ønsket retning. En ser på oppvekstmiljøet som en helhet (Håstein m.fl. 2001, s. 403).

Å starte i nærmiljøet betyr samtidig ikke at man må stoppe der. Det er likevel det naturlige *startstedet* i skolens opplæring. I nærmiljøet finner elevene de konkrete og sansbare uttrykk for fenomener og spørsmål som i

neste omgang kan lede dem videre - ut i verden i tid og rom og videre til det abstrakte og generelle i faglig forstand. Betydningen av å utvide perspektivet på denne måten har også Dewey (1966) understreket betydningen av. Han hevdet at dersom perspektivet stopper i den lokale erfaring blir også ”... *den lokale eller hjemlige geografi (...) like dødsens kjedelig som fagundervisning som ganske enkelt oppsummerer egen-skapene ved kjente gjenstander*” (I: Dale 1996, s. 239).

Lutvann-materialet dokumenterer hvordan elevene på Lutvann skole gjennom syv år med uteskole har brukt nærmiljøet i undervisningen og på den måten knyttet bånd til lokalsamfunnet. Studien gir ikke grunnlag for å si noe om hvilke virkninger dette faktisk har hatt for Lutvann-elevenes sosialisering, identitet og opplevelse av tilhørighet til eget nærmiljø. Studien illustrerer likevel det potensial uteskole har med tanke på å styrke og bygge ut den enkelte elevs sosiale nettverk. Vi aner konturene av en skole som åpner seg for den ytre verden på en kvalitativt ny måte ved at den trekker veksler på flere ressurser i opplæringen enn det skolen tradisjonelt har gjort. Uteskole innebærer en gjennomgripende endring av det pedagogiske arbeidet som kan gi viktige bidrag til debatten om hvordan man både kan *løse* adferdsproblemer i skolen og hvordan man kan *forebygge* adferdsproblemer.

Dette er også i samsvar med tankene til barneombud Trond Våge, gjengitt i Jordet (1998). Våge spør hva som egentlig skjer:

”... *når den glade, forventningsfulle og lærelystne førsteklasingen blir til den desillusjonerte femteklassingen som stort sett bare går på skolen fordi hun må? Selv om man ofte søker forklaringer på dette utenfor skolen, hevder han at skolen også må gå i seg selv, ikke ved å betvile lærernes arbeid og engasjement, men ved å rette søkelys på selve systemet, mot den grunnleggende måten å tenke utdanning og læring på. Han spør videre om barn og unge kanskje bør tilbringe mindre tid i skolen slik vi kjenner den i dag, og mer tid i andre lærings- og utviklingsmiljøer? Bør skolen i det hele tatt åpne seg mot samfunnet i større grad, og bør undervisning og læring bli et samfunnsansvar og ikke bare et skoleansvar? Han avslutter med følgende kraftsalve: «Det haster med å prøve ut nye modeller for læring, for tallene over desillusjonerte ungdomsskoleelever øker faretruende.»*” (Jordet 1998, s. 17)

Uteskole framstår som en slik ”ny modell for læring”, og denne rapporten tyder på at uteskole fungerer i praksis. Det er igjen viktig å understreke som jeg har vært inne på tidligere, at uteskolen på Lutvann skole ikke erstatter inneundervisningen, men supplerer og utfyller undervisningen inne i klasserommet. Uteskole kommer altså *i tillegg til* – ikke *i stedet for* inneundervisningen.

Uteskole framstår altså som en viktig praksisform som ikke bare stimulerer barns læring, men også barns sosialisering, fordi arbeidsmåten gir det enkelte barn muligheter til å møte og bli kjent med ulike arenaer i sitt eget oppvekstmiljø. Bronfenbrenners systemteori kan dermed gi uteskole en *sosial- og spesialpedagogisk begrunnelse*.

Omsatt i praksis er det likevel mye vi ikke vet om hvilket bidrag uteskole faktisk vil kunne ha i denne sammenheng. Dette er et viktig spørsmål som må belyses i videre forskning.

7. Individrelatert innhold

7.1 Innledning

Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole peker klart i retning av at uteskole har positive virkninger på barns læring og utvikling i vid forstand. De mener uteskole bidrar til å realisere de overordnede mål og intensjoner i L97 (Jordet 2002).

I uteskole arbeider elevene med faglige aktiviteter. Men uteskole har et videre siktemål, ifølge lærerne. I uteskole ligger også forholdene til rette for å jobbe med andre sider av elevenes utvikling enn kun det faglige. I arbeidet med skolens innhold skiller Myhre (2001) mellom a) *faglig innhold* som handler om arbeidet med skolefagene og b) *individrelatert innhold* som dreier seg om menneskelig egenskaper som barnet trenger å utvikle for å fungere som enkeltmenneske i et fellesskap med andre. Lutvann-lærerne opererer med en tilsvarende to-delning i sin tenkning rundt innholdet i uteskole. Lærerne har identifisert følgende områder som de mener er særlig aktuelle i forhold til uteskole: kommunikasjon og språkbruk, sosial utvikling, fysisk og motorisk utvikling, praktiske og manuelle ferdigheter og verdibevissthet knyttet til fellesskapsverdier og natur og miljø.

Uteskole bryter med gamle undervisningstradisjoner, med lærerrollen og elevrollen, og med pult, tavle og klasserom som ensidige rammer for undervisning. I den fysiske og sosiale virkelighet mener lærerne at elevene blir stimulert som *hele mennesker*, og grunnlaget for mer helhetlig læring er lagt. Når lærerne begrunner uteskole synes nettopp dette helhetlige perspektivet å være viktig for dem (Jordet 2002). Lærerne tolker sentrale trekk i samfunnsutviklingen, hvilke vilkår barn vokser opp under i vår tid og de mener uteskole er en måte å jobbe på i skolen som møter denne utviklingen på en god og relevant måte. Lærerne mener altså *at* uteskole er bra for elevenes helhetlige utvikling. Spørsmålet er hvilket innhold de har i uteskole på Lutvann skole som kan ivareta et slikt ambisiøst mål. Vi skal i dette kapittel ta for oss det *individrelaterte innhold*. Uteskolens *faglige innhold* blir presentert i kapittel 8.

7.2 Kommunikasjon og språkbruk

Et allmenndidaktisk perspektiv

Lutvann-lærerne mener at *kommunikasjon og språkbruk* ikke er et spesifikt norskfaglig anliggende. Språklig samhandling er snarere en del av skolens allmenne dannelsesoppgave. Slik sett er det et ansvar for alle som jobber i skolen, uavhengig av *faglig* forankring. Alle fag er integrert i uteskolen, og med to-lærersystemet på skolen (to lærere pr. klasse), dekker lærerne alle eller de fleste fag i klassen. Lærerne oppfatter elevenes kommunikasjon og språkbruk (muntlig og skriftlig) som et *allmenndidaktisk anliggende*. Det er en oppgave som hører til alle fag i skolen.

Lærerne ser på uteskole som en viktig didaktisk tilnæringsmåte for å stimulere elevenes kommunikative og språklige ferdigheter. Mange lærere gir uttrykk for at de har *god samvittighet* etter uteskole fordi de opplever at elevene får brukt språket så aktivt, både *muntlig* og *skriftlig*.

Muntlig språkbruk

”Den gode samtalen” i uteskole

Lutvann-lærerne mener muntlig språkbruk har gode betingelser utendørs. De hevder imidlertid det er viktig med nærhet til elevene og årvåkenhet for det som skjer for å kunne utnytte de muligheter uterommet gir for muntlig samhandling.

Ute ligger forholdene til rette for *den gode samtalen*, for frie, åpne, personlige og spontane samtaler. Dette skjer både mellom elevene og mellom lærer og elev. Lærerne hevder at de har mange gode samtaler med enkeltelever. Mulighetene er mange for den læreren som leter etter og benytter seg av dem. Lærerne kan vise enkeltelever oppmerksomhet, forholde seg til de mange spørsmål de kommer med og spørre dem om hvordan de har det. De opplever at elevene åpner seg og er mer personlige ute. Elevene snakker og de får anledning til å lytte. Slik kommer lærerne og elever tettere inn på hverandre enn de har muligheter for inne i klasserommet og de kan få bedre forståelse for enkeltelevers individuelle situasjon. Dette gir lærerne et bedre grunnlag for å følge opp den enkelte elev.

Lærerne opplever at de fleste elever deltar i samtaler på en eller annen måte. Elevene samtaler om det som skjer her og nå eller om andre ting de er opptatt av. Samtalene foregår i mange ulike situasjoner i løpet av

utedagen. Det foregår samtaler mellom elevene og mellom elever og voksne hele tiden under transportetappen - på vei til og fra leirplassen. Elevene samtaler mens de gjennomfører lærerstyrte aktiviteter og når de leker fritt. De samtaler i lunsjpausen og i alle de andre møteplassene som elever og voksne har gjennom en vanlig utedag. I lavvoen eller rundt bålet får samtalen ofte en egen ro og kvalitet. Lærerne gir mange eksempler:

- Elever som er stille inne snakker mer ute.
- De to-språklige elevene er mer aktive ute, har mer sosial kontakt og er mer språklig aktive ute enn inne.
- Flere samtaler kan foregå parallelt fordi man ikke forstyrrer hverandre så lett ute.
- Det er lettere å snakke ute, fordi det ikke er så mange som hører det som sies. Terskelen for samtale er lavere. Elevene deler tanker og følelser lettere.
- Det er bedre tid til å snakke ute enn inne.
- Det er lettere for lærerne å ha spontane og frie samtaler med enkeltelever.
- Det er lettere for læreren bevisst å velge ut enkeltelever som de vil samtale med for å få disse utvalgte elevene til å bruke språket aktivt.

Lærerne mener altså barna i uteskole får mange og gode muligheter til å bruke språket aktivt – til å tale. Samtalen har samtidig to sider. Det handler om både *å tale og å lytte*. Hvis ingen lytter er det ingen samtale. I samtalene i uteskole utfordres barna hele tiden til å lytte. I de uformelle, frie samtalene barna imellom, i samtalene mellom lærer og elev og når elevene gjennomfører ulike former for presentasjoner ute blir de utfordret både til å tale og til å lytte.

I mange situasjoner går dette av seg selv, mens lærerne i andre situasjoner må intervensjonere og hysje på enkeltelever for å skape nødvendig ro for formidling og samtale - for å lytte og for å tale. Lærerne opplever ofte barna i fri utfoldelse og har dermed mange muligheter til å gi elevene oppmuntringer, råd, vink og tilbakemeldinger som kan stimulere elevene til å komme videre. Lærerens aktive intervensjoner kan både fungere forløsende og stimulerende for de som trenger det og begrensende og korrigerende for de av elevene som trenger det. Forutsetningen for at dette skal fungere er en nærværende og empatisk lærer.

Uteskole gir lærerne et stort handlingsrom i arbeidet med å stimulere elevenes muntlige språk. Materialet tyder også på at lærerne har en høy grad av bevissthet rundt dette.

Begrepsdannelse

Ute ligger det godt til rette for å konkretisere begreper. Elevene møter fenomenene konkret i den virkelige verden gjennom alle sanser. Både kropp og sinn aktiviseres. Læreren kan på denne måten jobbe med elevenes begrepsinnlæring ved å la elevene smake og lukte, se og høre, ta på og føle elementene for så å sette ord på og forklare det de griper med sansene og det de føler og opplever der og da. Dette blir erfaringer som ligger der som de også kan komme tilbake til senere. Læreren kan også stimulere begrepsbruken ved å be elevene om å gjøre ting, ved selv å peke på eller vise fram ting og ved å forklare og fortelle for barna. I den språklige samhandlingen mellom barna skjer det også mye begrepsdanning og kunnskapsoverføring når elevene gjennomfører ulike typer aktiviteter, fordi de jobber mye sammen i grupper.

Elementene eller fenomenene de opplever ute har en betegnelse – et språklig uttrykk. Elementene i naturen eller i byen har også egenskaper som kan begrepsliggjøres – de er glatte eller røe, harde eller myke, kalde eller varme, høye, korte, lave, mange eller få osv. Fugler, edderkopper, maur, biler, fly etc. beveger seg fort eller sakte, de er pene, stygge, kule eller ekle. Elevene erfarer også forskjellen i fenomener som pøsregn, regn og yr, snø og sludd, vind, bris og storm, nordavinden som er kald og sønnavinden som er varm osv. De kan samtale om fenomener i naturen som at berggrunnen er glatt og sleip etter regnvær og som de må trække forsiktig på, eller som det er trygt og lett å gå på fordi skråningen er tørr osv. Elevene kan også få praktiske oppgaver som handler om ordklasser som substantiver, verb, adjektiver, pronomen og preposisjoner og bøyninger av disse.

Ordene og begrepene knyttes dermed til konkrete, sansemessige inntrykk. Slik lærer elevene nye begreper og deres forståelse for begrepene utvides og nyanseres. Elevenes erfaringer gir begrepene ny og dypere betydning og elevene får muligheter til å systematisere forståelsen i over- og underbegreper. Elevene får en kroppslig, erfaringsbasert kunnskap og forståelse som stikker dypere enn kunnskap som kun har en abstrakt og teoretisk forankring og som ikke på tilsvarende måte er opplevd gjennom

sansene. Begrepene læres og forstås ved at elevene griper dem som konkrete fenomener, og barnets indre, kognitive strukturer utvikles.

Lærerne mener de *to-språklige elevene* har særlig stort språklig utbytte av uteskole nettopp fordi uteskole gir dem mange flere muligheter til å bruke språket aktivt slik jeg har påpekt ovenfor. Lærerne mener disse elevene også utvikler større språklig bevissthet i uteskole fordi de hele tiden kan sammenligne ord og uttrykk på sitt eget morsmål med de norske begrepene.

Materialet peker altså i retning av at uteskole synes å stimulere en *undersøkende* språkbruk mer enn en *refererende* språkbruk slik Herholdt (2003) har dokumentert i sin studie av muntlig språkbruk i "Naturklassen" ved Rødkilde skole i København. Hun hevder at barna i uteskole deltar i aktiviteter som stimulerer dem til å bruke et undersøkende språk fordi de i større grad skal undersøke, framsette hypoteser om, finne ut av noe, diskutere etc. mens de i klassen nesten utelukkende bruker et refererende språk.

Muntlig samhandling og tilpasset opplæring

Mye av den muntlige samhandling jeg har omtalt ovenfor foregår spontant i uteskole. Det kommer naturlig i utendørs læringsmiljøer. Dette er likevel ikke tilstrekkelig sett fra et pedagogisk ståsted. Lærerkompetanse handler om å utnytte det potensialet uteskole rommer og bruke det som et utgangspunkt for å bringe elevene videre i sin læring og utvikling.

Samtalene ute gir lærerne mange muligheter til å bli *bevisst på den enkelte elevs språkbruk*. Lærerne får dermed mer kunnskaper om den enkelte elev. I neste omgang gir dette lærerne grunnlag for å *korrigere* elevenes språk for derigjennom å øke deres bevissthet i bruken av sitt eget språk. Lærerne kan korrigere språklige feil, misforståelser etc. hos elevene på en mer naturlig og fri måte ute, uten at medelever legger merke til det. Slik intervensjon må gjøres med forsiktighet slik at barna ikke opplever seg irettesatt. Nærheten mellom lærer og elev som oppstår ute bidrar til å realisere målet om *tilpasset opplæring*.

Metodiske innfallsvinkler for muntlig språkbruk

Lærerne har flere muligheter til å stimulere elevenes språklige aktiviteter. Tre hovedgrupper av situasjoner peker seg ut:

1. ”Transportetappen”

Turen til og fra leirplassen er en situasjon hvor det foregår mye samtale. Det vanlige er at gruppen som helhet er organisert i flere smågrupper. Samtalen går da som regel fritt og spontant og alle elevene er i språklig aktivitet. Dette er samtidig en unik anledning for læreren til å komme i kontakt med elevene og gi enkeltelever konsentrert oppmerksomhet. Ofte blir lærerne oppsøkt av elever som søker kontakt. Det gir en naturlig anledning til samtale som lærerne hevder de benytter. Andre ganger er det læreren som bevisst tar kontakt med elever som de vil vise oppmerksomhet. Det kan være en elev som trenger ekstra oppfølging og støtte eller det kan være en elev læreren ønsker å vise positiv oppmerksomhet og gjenopprette kontakten med etter irettesettelse eller kjeftbruk fra klasserommet. Lærere bruker ofte ekstra tid sammen med de *to-språklige elevene* på denne måten. Denne oppmerksomheten som enkeltelever får fra lærerne har ofte et ”tilfeldig” preg slik at resten av elevgruppen ikke oppfatter hva som skjer. Å *samtale mens man går* er en uformell og naturlig måte å samtale på som ofte gjør det lettere å snakke.

2. Samlingsstunden

Samlingsstunden på leirplassen gir mulighet for de mer strukturerte klassesamtalene hvor elevene lærer å tale og lytte til hverandre som gruppe. Læreren leder samtalen og kan jobbe med samværsformer og normer knyttet til det å snakke sammen.

3. Lærerstyrte og frie aktiviteter

I *lærerstyrte faglige og praktiske aktiviteter og lek* må elevene bruke språket mens de er i aktivitet for å kunne gjennomføre oppgavene. Lærerne får mange muligheter til individuell oppfølging, til å stimulere enkeltelever gjennom konkretiseringer, utdypinger og repeteringer. De kan ta oppdagelsesturer i området med enkeltelever som ledd i denne individuelle oppfølging. Dette foregår både før og etter samlingsstunden.

Lærerne bruker mange metodiske grep for å stimulere barnas muntlige tale i uteskole:

- **Aktiviteter**

Lærerne organiserer elevene i aktiviteter (faglige, praktiske, lek etc.), ofte i grupper, som innebærer at elevene må samarbeide, være aktive og samhandle språklig. Dette skaper ofte naturlige og autentiske situasjoner

for språklig samhandling hvor den enkelte elev får trening i å uttrykke seg og sette ord på tanker og meninger. De får også trening i å argumentere for sitt syn og i å lytte til andre.

- ***Spørre***

Lærerne stiller spørsmål til elevene rundt konkrete fenomener, observasjoner, hendelser, opplevelser osv. for å stimulere deres tanke, for å skape nysgjerrighet og for å gi elevene anledning til å sette ord på det de tenker og føler. De får elevene muligheter til å *beskrive, fortelle, skildre* eller *forklare* ting de har sett, opplevd eller gjort. Dette kan skje på tomannshånd, i grupper eller når hele klassen er samlet. Språkbruken knyttes altså til reelle situasjoner. Uteskole gir dermed mange muligheter for kontekstbasert læring.

- ***Undre***

Lærere og elever har mange muligheter til å stoppe opp og observere ulike fenomener hvor undringen, ettertanken og refleksjonen kan få et språklig uttrykk. Her kan den voksne framstå som rollemodell ved selv å stoppe opp, undre seg, reflektere og stille spørsmål. Dette gir rom for en type spontanitet som kan virke spontan, men som like fullt kan være godt forberedt.

- ***Diskusjon og argumentasjon***

Lærerne kan gi elevene anledning til å diskutere og argumentere, i gruppen samlet eller i mindre grupper. Dette kan være planlagte aktiviteter, men det kan også bygge på opplevelser og ting som har skjedd ute.

- ***Faglig diskusjon***

Lærerne kan ta initiativ til faglige diskusjoner med elever og til diskusjoner elevene imellom for å stimulere elevene til å bruke faglige begreper.

- ***Framlegg***

Elevene utfordres til å presentere arbeider eller oppgaver for hverandre i form av ulike typer framlegg i uteskole, gjerne på leirplassen.

- ***Fortellerstunder***

De har fortellerstunder i uteskole hvor lærer eller elev forteller en historie uavhengig av manus. Dette må være godt forberedt på forhånd og foregår ofte i samlingsstunden på leirplassen.

- ***Dramatiseringer***

Drama brukes ofte for å levendegjøre ulike typer fagstoff. Elevene fordeler roller og de dramatiserer eventyr, religiøst fortellingsstoff og annen litteratur de arbeider med. Dermed må elevene bruke språket både spontant og for å formidle innøvde replikker.

- ***Rollespill***

Elevene skaper situasjoner eller bruker historiske hendelser som utgangspunkt for rollespill. Elevene får så tildelt bestemte rollefigurer og skaper så en spontan ”forestilling” gjennom kreativ språklig og fysisk utfoldelse.

- ***Radioprogrammer***

Elevene lager radioprogrammer med intervjuer, reportasjer, dramatisering av hørespill og andre innslag som de tar opp på bånd og som de så spiller av for gruppen etterpå.

- ***Sanger***

Elevene synger sanger ute. Særlig i samlingsstundene på leirplassen ligger forholdene godt til rette for å synge kjente sanger og lære nye. Sangene knyttes ofte til temaer de jobber med, eller de synger fordi sangen har egenverdi.

- ***Ellinger***

Ellinger representerer en type språklig utfoldelse som stimulerer fantasi og kreativitet og er nært knyttet opp til lek og sang.

- ***Rim og dikt***

Egne opplevelser gir et godt grunnlag for å lage rim og regler, alene eller sammen med andre. Dette representerer en type kreativ utfoldelse og lek med språket som ofte faller lett når versene bygger på egne opplevelser.

- ***Vitser og gåter***

Noen ganger forteller barna vitser eller gåter for hverandre. Når man først er i gang kommer gjerne flere av barna på banen med sine favoritt historier, nye eller gamle.

- ***Variere samtalepartner***

Lærerne kan variere hvem de samtaler med for å sikre at alle elevene får anledning til å snakke. På den måten kan de på en målrettet måte stimulere mange elever over tid.

- ***Høytlesning***

Høytlesning har en sentral plass i uteskole. Når de er samlet på leirplassen, i lavvoen eller i gapahuken eller de sitter i ring under åpen himmel, ofte rundt leirbålet, leses det høyt av både elever og lærere. Det kan være eventyr, fortellinger og historier fra bøker de har med seg ut eller dikt og tekster som barna har skrevet selv. Lesestunden kan ofte gi anledning til å falle til ro og slappe av en liten stund i en ellers aktiv utedag.

- ***Stemmebruk***

Hele tiden får barna trening i stemmebruk og læreren kan oppmuntre, støtte og veilede. Dette er samtidig et sterkt personlig uttrykk og avdekker barnets indre psykologi (selvoppfatning, følelser, sinnsstemninger etc.)

- ***Lærer i rolle***

Læreren bruker dramatiseringen som virkemiddel og kan selv gå inn i en gitt rolle for å fange elevenes oppmerksomhet, for å levendegjøre stoffet slik at elevene lettere kan komme i gang med egne aktiviteter.

Skriftspråk

Uteskole utløser skriveglede hos elevene

Lærerne hevder elevene skriver *mer* og *bedre tekster* når de skriver om egne opplevelser fra uteskole. Tekstene er bedre både syntaktisk og innholdsmessig når de kan bruke egne, konkrete opplevelser fra uteskole som utgangspunkt for skrivingen. Dette gjelder i særlig grad de tospråklige elevene.

Forklaringen på at uteskole synes å utløse større skriveglede hos elevene er, i følge lærerne, at det er lettere å skrive om noe selvopplevd. De husker bedre, de har noe å skrive om og dette utløser lyst og motivasjon for å skrive hos elevene. Dette er særlig viktig for de elevene som ikke har så rikt språk og fattigere fantasi og dermed ofte strever med skrivingen. Elevene skriver også nye ord og begreper som de lærer i uteskole.

Elevtekstene har en tverrfaglig karakter. Elevene skriver med utgangspunkt i sine egne opplevelser, og innholdsmessig kan tekstene ha tilknytning til alle fag, avhengig av hva elevene har gjort og opplevd i uteskolen. Lærerne mener det er viktig å ha variasjon og struktur i forhold til skriftliggjøringen av uteskolen. Med *variasjon* mener lærerne at tekstene kan knyttes til ulike sjanger. *Struktur* innebærer at elevene må ha noen holdepunkter eller stikkord som elevene kjenner og som de skal ta utgangspunkt i når de skriver. Dette kan være:

- *Hva gjorde du?*
 - *Hva så du?*
 - *Hvem lekte du med?*
 - *Hvordan var været?*
- osv.*

Lærerne har organisert elevenes skriving i forbindelse med uteskole på følgende måter:

Stikkordboka og Uteskoleboka

- ***Stikkordboka***

Elevene bruker en stikkordbok, en liten notatbok de har med ut, hvor de setter ord på aktiviteter, opplevelser, følelser, hendelser etc. i form av

noen enkle stikkord mens de er ute - nær opp til opplevelsen. Elevene får på denne måten trening i raskt å sette ord på opplevelser gjennom det de kaller *nøkkelord*. Slik får de også trening i å *beskrive* og *dokumentere* det som faktisk skjer. Stikkordboka er et sted hvor elevene raskt og enkelt kan ta vare på tanker og opplevelser. Elevene skal vise nøkkelordene til lærerne mens de jobber med dem. Elevene kan da bli utfordret og stimulert til å skrive flere ord og de får hjelp hvis de står fast. Når de først har notert sentrale stikkord eller nøkkelord gjør stikkordboka det lettere for elevene å bearbeide utedagen når de senere skal skrive mer utfyllende tekster om aktivitetene i Uteskoleboka.

▪ ***Uteskoleboka***

Rapportskrivingen etter hver utedag er et fast innslag etter uteskolen. Dette skal gi elevene trening i å skrive om det de har gjort og opplevd. Uteskoleboka er en tverrfaglig rapportbok og brukes for å reflektere over og bearbeide aktivitetene og opplevelsene. Innholdsmessig kan tekstene ha tilknytning til alle skolens fag. Slik bearbeider elevene sine opplevelser og økt bevisstgjøring kan skje.

Videre bearbeiding - fra tverrfaglighet til faglighet

Aktivitetene fra utedagen legger på ulike måter premisser for den videre undervisningen inne. Tekstene fra uteskole har ofte et tverrfaglig preg eller de kan ha et mer fagspesifikt innhold som knytter stoffet til enkeltfag. Bearbeidingen av innholdet kan dermed være forankret i flere fag. Elevtekstene blir imidlertid også gjenstand for videre bearbeiding innenfor rammene av norskfaget - i klasserommet. Da vurderes tekstene på et norskfaglig grunnlag. Da jobber de med å gjøre tekstene bedre, de jobber med sjanger, grammatikk, tegnsetting, syntaks osv. Dette kommer jeg tilbake til senere i rapporten under gjennomgangen av faget *Norsk*.

Lutvanns hjemmeside og IKT

Elevene har også lagt inn bilder og skrevet tekster på Lutvanns hjemmeside som ledd i bearbeiding av uteskolen.

Skolebiblioteket

Skolebiblioteket brukes som ledd i forberedelser og etterarbeider. Her finner elevene faglitteratur, oppslagsverk, tidsskrifter etc. og IKT hvor de jobber videre med spørsmål som har dukket opp i kjølvannet av uteskole.

Biblioteket er mye i bruk og har en sentral plassering i skolens bygning. Enkelte elever bruker ifølge lærerne biblioteket daglig.

Noen teoretiske perspektiver

Lutvann-lærerne legger altså et bredt dannelsesperspektiv til grunn for sin tenkning rundt kommunikasjon og språkbruk. De ser det derfor som en viktig oppgave å legge forholdene til rette for dette i skolen på best mulig måte, og det er et ansvar for alle fag. Uteskole er en viktig didaktisk tilnæringsmåte i denne sammenheng.

I uteskole får barna et møte med seg selv, de andre barna, de voksne og de fysiske og sosiale omgivelsene som er vesensforskjellig fra det de opplever i skolens klasserom. Uteskole har dermed en viktig psykologisk, sosial og kulturell dimensjon. Gjennom disse møtene bekreftes eller korrigeres det bilde barna har av seg selv og den sosiale og fysiske virkelighet det lever i. Gjennom kommunikasjon og aktiv bruk av språket bygges det en bro mellom barnet og omgivelsene i tråd med sosiokulturelle læringsteorier. Disse teorier framhever nettopp språklig samhandling som en forutsetning for læring og utvikling. Säljö (2001) uttrykker det slik: ”.. *kommunikasjon og språkbruk (står) helt sentralt og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene*” (Säljö 2001, s. 68).

Sahlstrøm og Lindblad (1998)¹ har i en studie påvist store forskjeller i kommunikative aktiviteter og mønstre innenfor rammen av et og samme klasserom i undervisningen. Säljö (2001) hevder: ”*Det sier seg selv at dette får konsekvenser for læring og for elevers skolekarriere*” (s. 47). Ulike elevers muligheter for å lære er ikke uavhengig av hverandre når de agerer i det samme sosiale miljøet. Han hevder videre:

”Det er i slike sammenhenger – når institusjonelle arrangementer setter grenser og skaper mønstre for hvordan en skal snakke og lære – at det er viktig at vi ikke betrakter læring som en selvsagt kategori eller som en entydig foreteelse” (Säljö 2001, s. 47).

Ut fra det som er påvist i denne studien synes det som de tradisjonelle mønstrene og reglene som gjelder i skolen for kommunikasjon mellom lærer og elev og elevene imellom brytes i uteskole. På en eller annen måte

¹ Referansen er hentet fra Säljö (2001, s. 46)

synes det som tersklene for å kommunisere blir lavere ute. Det er bl.a. ikke behov for å regulere taletiden på samme måte som inne. I følge lærerne blir elever som sjelden sier noe inne langt mer kommunikative ute og får dermed nye muligheter for å gi seg til kjenne og påvirke sin sosiale posisjon i forhold til medelever og lærere. Når relasjonene mellom aktørene endres, endres også reglene for kommunikasjonen. Barna synes altså i uteskole – i rollen som elev – å oppleve et annet kommunikativt mønster enn inne på skolen. Uteskole synes altså å kunne institusjonalisere nye sosiale relasjoner og et nytt kommunikativt mønster og regelverk i skolen som må få ”...konsekvenser for læring og for elevers skolekarriere” slik altså Säljö har påpekt ovenfor.

Disse perspektiver gir begrepet *tilpasset opplæring* en ny dimensjon. I uteskole hevder altså lærerne at de får unike muligheter til å møte det enkelte barn på barnets premisser. Uten at noen behøver å merke det kan læreren gi enkeltelever spesiell oppmerksomhet; de kan oppmuntre, støtte og veilede barnet. Tilpasset opplæring kan dermed foregå på en naturlig måte. Vygotskys utviklingsteori og hans tanker om barnets nærmeste utviklingssone og lærerens muligheter til å stimulere det enkelte barns utvikling får dermed klar relevans for uteskole. Dette samsvarer med det Jensen m.fl. (2002) fant i sin studie av *Naturklassen* i København, en 3-årig studie om uteskole. De hevder at relasjonene mellom lærer og elev blir styrket når de opplever ting sammen. Lærerne blir bedre kjent med elevene og de blir dermed i stand til å møte den enkelte elev på en bedre måte.

Disse betraktninger bygger på *lærernes* oppfatninger om uteskole slik de har erfart det. Det er altså et *lærerperspektiv* som ligger til grunn. Jeg forfølger ikke disse perspektiver videre i denne studien, fordi det er nødvendig å supplere studien med andre metodiske tilnæringer. Jeg vil i det videre arbeidet gjennomføre observasjoner i felt og gjennom intervju av elever og lærere søke å avdekke mer kvalitativt om og på hvilke måter uteskole skaper nye regler og mønstre for kommunikasjon og sosial samhandling mellom lærere og elever og elevene imellom. Da vil vi få et bedre grunnlag for å si noe mer sikkert om og på hvilke måter uteskole skaper en ny kommunikativ og sosial situasjon og hvilke konsekvenser dette kan få for læring og for elevers skolekarriere.

7.3 Sosial utvikling

Uteskole gir autentiske situasjoner for sosial samhandling

Kommunikasjon og sosial samhandling er uløselig knyttet sammen. Uten kommunikasjon skjer det heller ingen sosial samhandling og vice versa. Lutvann-lærernes erfaringer peker klart i retning av at uteskole i tillegg til å stimulere elevenes kommunikative og språklige ferdigheter også stimulerer elevenes sosiale ferdigheter på flere måter. Det oppstår hele tiden autentiske situasjoner hvor barna må forholde seg til hverandre og til de voksne. Evnen til å samarbeide og kommunisere utfordres hele tiden, og egenskaper som initiativ, hjelpsomhet, tålmodighet og empati blir satt på stadige prøver.

Lærerne opplever at uterommet gir mange muligheter for sosial samhandling, og lærerne legger ofte til rette for aktiviteter i gruppe som krever at elevene samarbeider. Når elevene *gjør noe sammen* utfordres de sosialt. Men ofte er det ikke nødvendig å skape samhandlings-situasjoner. Aktiviteter utendørs ”tvinger” også elevene til å forholde seg til hverandre, helt spontant. Lærerne opplever at elevene føler seg mye friere ute og at de våger å eksponere flere sider av seg selv. Det kan virke som uteskole gir elever og lærere en sterkere opplevelse av *å være sammen* enn i klasserommet hvor samværet mer preges av ulike disiplinerende teknikker og av grenser som er satt av læreren.

Aktiviteter som gir sosiale utfordringer

Lærerne stimulerer barnas sosiale utvikling gjennom flere typer av aktiviteter. De har et stort repertoar av opplegg og aktiviteter som de bruker.

Individuelle oppgaver

- ***Mestringsopplevelser for å styrke selvfølelsen***

Lærerne legger vekt på at det enkelte barn skal få anledning til å utfolde seg på mange måter i uteskole slik at det får muligheter til å oppleve mestring. Dette er en måte å styrke barnets selvfølelse på. Elevene må få anledning til å tøyne grenser hos seg selv. På den måten kan de utvikle seg. Elever som er faglig svake kan mestre mange oppgaver ute. Lærerne erfarer at alle elevene mestrer noe ute. Slik kan enkeltelevers sterke sider løftes fram i fellesskapet og gi elevene styrket selvfølelse.

- ***Å vise fram***

Lærerne mener det er viktig å la barna få anledning til å vise fram ting de har gjort, resultater av arbeider de har gjennomført, ting de har funnet, fenomener de har observert eller lagt merke etc. Dette er også en måte å bekrefte det enkelte barn på, og barna utvikler på denne måten også evnen til å forholde seg til hverandre.

Gruppeoppgaver

Lærerne gir barna ulike former for gruppeoppgaver for å stimulere deres evne til å samarbeide og for å skape større samhold i gruppen. Oppgavene gjør at barna kommer nærmere hverandre, både fysisk og emosjonelt. Lærerne bruker ulike typer oppgaver:

- ***Praktisk arbeid***

Elevene blir satt til å gjøre noe sammen. Det kan være ulike typer praktiske oppgaver eller manuelt arbeid som for eksempel å lage noe sammen. Elevene kan få byggeoppgaver som innebærer at de må bære og sette noe sammen, konstruere noe helt konkret, lage mat etc.

- ***Problemløsning***

Elevene blir presentert for ulike problemer av faglig eller praktisk karakter som krever en løsning. Elevene må arbeide sammen i grupper hvor de må samhandle og kommunisere for å løse oppgaven.

- ***Framføringer***

Elevene får oppgaver hvor de skal opptre for hverandre, noen ganger også for foreldregruppen. På leirplassen ligger forholdene godt til rette for ulike opptredener. Det kan være å synge sammen, gjennomføre et rollespill eller en dramatisering. Hele veien må barna da forhandle med hverandre og diskutere for å komme fram til enighet om opplegget.

- ***Sosiale opplevelser***

Lærerne legger opp til aktiviteter hvor sosiale opplevelser er et viktig element. Det kan være å ta buss, trikk eller T-bane til nærmere oppgitte reisemål, gå på butikk etc. Dette kan være et mål i seg selv, det kan være for å oppsøke et bestemt reisemål eller det fungerer som arenaer for å gjennomføre egne registreringer, observasjoner eller intervjuer.

- ***Felles rutiner***

Lærerne legger vekt på å etablere rutiner på en del områder for hvordan ting skal gjøres i fellesskapet. Dette ansees også som et viktig element i barnas sosiale utvikling.

- ***Lek***

Ved å gi rom for fri og styrt lek kan lærerne skape rom for ulike former for sosialt samvær. Lærerne understreker at det er viktig at de voksne er til stede i den frie leken for å se hva som skjer slik at de kan intervensjonere om noen av barna faller utenfor. Da hjelpes barnet inn i leken igjen om situasjonen tilsier det.

- ***Medbestemmelse***

Lærere framhever betydningen av å la elevene få være med å bestemme opplegget for utedagene når dette planlegges på forhånd. Lærerne mener det også er viktig å la elevene få komme med synspunkter på opplegget underveis i arbeidet. Dette handler både om *hva* de skal gjøre (innhold) og *hvordan* de skal jobbe (organisering og gruppesammensetning).

Oppgavene har det til felles at det i stor grad er *åpne oppgaver*, i den forstand at elevene har frihet i gjennomføringen av oppgaven. Det foreligger sjelden en fasit på denne type oppgaver. Elevene blir dermed ikke opptatt av å finne fram til "riktig" svar. De blir snarere utfordret til å finne *sine* løsninger, *sine* svar og *sine* måter å gjøre ting på. Dette er oppgaver med et stort potensial til å utvikle elevenes selvstendighet, kreativitet og fantasi.

Hva slags sosial læring skjer?

Aktivitetene og opplevelsene har et potensial til både å stimulere og til å utfordre. Elevene må gjøre noe for hverandre og de må hjelpe, støtte og korrigere hverandre. Det oppstår også konflikter som må løses. Slik slipes og formes barna i møte med hverandre og de voksne. Når barna samarbeider om oppgaver videreutvikles dessuten eksisterende sosiale relasjoner i klassen. Lærerne mener at dette er en egnet måte å bygge *nye* relasjoner på. I uteskole blir samværet mer variert og situasjonene mer autentiske enn det er mulig å få til i klasserommet. Lærerne hevder således

at oppgavene utfordrer elevenes kreativitet, fantasi og deres evne til problemløsning.

Ved å styre gruppesammensetningen kan lærerne påvirke hvem som samarbeider med hvem om ulike oppgaver. Dette er en måte å påvirke samspillet i klassen på hvor lærerne kan utfordre enkeltelever i ønsket retning.

Lærerne hevder at samværet med elevene er mer ledig og naturlig ute enn inne. De mener de framstår som mer hele mennesker ute enn i klasserommet. Dermed trer de fram som rollemodeller på en helt annen måte. Lærerne påpeker at uteskole utfordrer dem til økt bevissthet rundt sin funksjon som rollemodell.

Effektene på barnas sosiale utvikling viser seg, ifølge lærerne, på flere plan, individuelt og som gruppe:

- ***Empati***

Lærerne legger vekt på å utvikle elevenes empati, ved å gjennomføre aktiviteter hvor elevene må ta hensyn til hverandre, leve seg inn i andres situasjon, vise omsorg, se andre, lytte til andre, ta ansvar osv. Dette bygger på den grunnverdi som de vektlegger på Lutvann skole at alle barn er like verdifulle. Barna får også øvelse i å utvikle respekt for hverandre gjennom ulike samarbeidsoppgaver.

- ***Glede***

Lærerne legger vekt på at fellesskapet og aktivitetene skal preges av glede i så stor grad som mulig. Uteskole skaper stort rom for gledesfylt samvær mellom elevene og mellom elev og lærer.

- ***Initiativ***

Gjennom uteskole får barna trening i å ta ulike typer initiativ, overfor hverandre og i forhold til å gjennomføre forskjellige oppgaver.

- ***Oppførsel og samværsregler***

Lærerne legger vekt på samværsregler. Noen lærere bruker betegnelsen oppførsel. Lærerne mener barna lærer hvordan de skal oppføre seg i de mange forskjellige situasjoner de opplever i uteskole, overfor hverandre og ute blant fremmede i ulike sosiale sammenhenger. Lærere framhever overfor barna at det er de samme regler som gjelder ute som inne i forhold til hvordan man behandler hverandre.

- ***Takle nederlag***

Evnen til å takle nederlag er viktig for alle mennesker. Lærerne framhever betydningen av å hjelpe barna til å takle følelsesmessige opplevelser knyttet til ulike typer nederlag som de også kan oppleve ute.

- ***Fri kommunikasjon***

Lærerne hevder at samtalen går lettere utendørs, både samtalen elevene imellom og samtalen mellom elev og lærer. Dette gjelder både den frie, spontane samtalen og de mer styrte gruppesamtaler. Særlig den frie og spontane har gode kår ute. Elever og lærere kan dele tanker og opplevelser, ting de lurer på kan tas lettere opp osv. Dermed kommer elever og lærere nærmere hverandre. Gjennom fellesopplevelsene mener lærerne det sosiale fellesskapet i klassen styrkes.

- ***Klassemiljø***

Gjennom uteskole får elevene anledning til å oppleve verdien av å være del av et større sosialt fellesskap. Lærerne mener uteskole styrker fellesskapsverdiene. De mener også aktivitetene og opplevelsene i uteskole bringer mer glede og latter inn i skolehverdagen, noe som utvikler fellesskapet og samholdet i klassen. Dette temaet er for øvrig belyst i en egen studie i Lutvann-undersøkelsen (Garborg 2003).

På Lutvann skole bruker de også *verkstedpedagogikk* som en didaktisk tilnæringsmåte for å utvikle barnas samarbeidsevner. Dette er ikke i konflikt med uteskolen. Tvert imot opplever lærerne at dette er arbeidsmåter som supplerer hverandre.

Noen teoretiske perspektiver

Sosial kompetanse

Det er en hovedoppgave for skolen å bidra til å stimulere barn og unges sosiale utvikling. Mennesker med god sosial kompetanse vil ha glede av det på alle livets områder. Skolens ansvar for dette er formulert slik i L97:

”Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser.” (L97, s. 40)

Å kunne fungere godt og hensiktsmessig sammen med andre mennesker er en viktig forutsetning for et godt og meningsfullt liv. Man snakker altså om *sosial kompetanse* eller *sosiale ferdigheter*. Garbarino (1985)² beskriver sosial kompetanse som barns evne til å mestre de miljøene de oppholder seg i eller som de kan ta kontakt med, samtidig som de trives og kan opprettholde et positivt selvbilde. Sosial kompetanse handler altså om et gjensidig samspill, mellom den sosiale og den individuelle siden ved barns utvikling.

Sosial kompetanse kan ifølge Lamer (1997) beskrives gjennom følgende kjennetegn: *Rolletaking og empati* som evnen til ta andres perspektiv og forstå deres følelser, intensjoner etc. *Selvkontroll* som evnen til å kontrollere egne umiddelbare impulser. *Observerbare sosiale ferdigheter* som evnen til å ta kontakt med og kommunisere med andre, opprette øyekontakt osv. *Selvhevdelse* som troen på at andre vil en vel og at en har en positiv selvoppfatning som gjør det lettere å være utadvendt og sikker i samspill (Lamer 1997, s. 42). Elias m.fl. (1994) uttrykker dette enda mer allment når han hevder at det er bred enighet om at sosial kompetanse handler om ”... *livsferdigheter for tilpasning til ulike økologiske kontekster og settinger*”³. Det handler altså om å utvikle sosiale evner og ferdigheter slik at man blir i stand til å forholde seg til sine omgivelser på en fruktbar og hensiktsmessig måte.

Uteskole og sosial kompetanse

I lys av det ovenstående peker denne studien i retning av at uteskole fremmer barns sosiale kompetanse eller ferdigheter. Dette samsvarer med Jørgensen (1999) som i sin studie av uteskole ved Tokke skole har påvist at *språklig og sosial samhandling* er en karakteristisk kvalitet som kjennetegner uteskole som arbeidsform.

Når det gjelder *lærerrollen* viser vårt materiale at uteskole gir læreren unike muligheter til å stimulere elevenes læring ved å gå inn i

² Omtalen av Garbarino er hentet fra Lamer, Kari. 1997. *Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Universitetsforlaget.

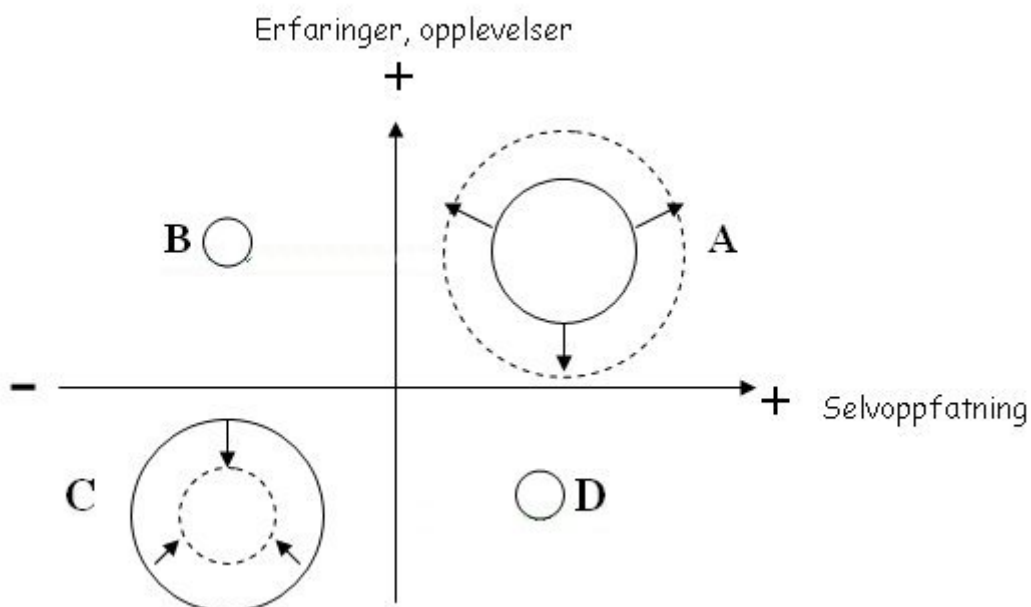
³ Sitatet er hentet fra: Lamer 1997, s. 44.

rollen som observatør, fortolker, veileder, samtalepartner, organisator og formidler.

Når det gjelder *elevne* peker Lutvann-lærerne på en rekke observerte virkninger av uteskole på elevene som nettopp ivaretar det gjensidige samspill mellom den sosiale og den individuelle siden ved barns utvikling. Dette er virkninger som sammenfaller med Lamers (1997) forståelse av sosial kompetanse.

Når det gjelder den *sosiale siden* tyder materialet på at uteskole gir elevene mange og autentiske erfaringer som berører samspillet mellom elevene. Elementer i den sosiale kompetanse som empati, initiativ, oppførsel, samværsregler og fri kommunikasjon er sider lærerne hevder blir stimulert gjennom uteskole.

Når det gjelder den *individuelle siden* tyder materialet på at uteskole gir elevene muligheter til å få positive opplevelser av *mestring* med påfølgende anerkjennelse fra medelever og lærere. Elevene får mange muligheter for å oppleve hverandre i nye og ulike situasjoner og til å bli klar over nye egenskaper hos seg selv og medelever. Dette styrker barnas selvoppfatning. Befring (1997) framhever denne dynamikken. Hovedpoenget er, hevder han, at ”... *positive opplevingar gir ei positiv sjølvoppfatning, og vice versa*” (Befring 1997, s. 228). Dette er illustrert i figuren nedenfor.



Figur 7: Sammenhengen mellom opplevelser/erfaringer og selvoppfatning. Pilene og de stiplede sirklene angir uteskolens mulige bidrag

I figuren framstår situasjon A som det ideelle, og illustrerer alle dem som har positive erfaringer med å lykkes på skolen med styrket selvoppfatning som følge. Situasjon C er pedagogisk uønskelig, og illustrerer de som stadig opplever nederlag og ikke å lykkes og som dermed får en stadig dårligere selvoppfatning. D er "løvetannbarna" som Befring kaller dem. Det er de som klarer seg på tross av mange negative opplevelser og erfaringer i skolen. Barna i posisjon B ser Befring på som unntaket som bekrefter hovedregelen – det er grenser for hva gode opplevelser kan bøte på i et skadet selvbilde.

Pilene og de stiplede linjene i figuren illustrerer uteskolens mulige bidrag: *Antallet elever i situasjon A antas å øke, mens antallet elever i situasjon C tilsvarende antas å bli redusert.* Denne studien tyder på at uteskole kan ha et slikt bidrag.

7.4 Fysisk og motorisk utvikling

Uteskole stimulerer elevene til fysisk aktivitet

Lutvann-lærerne mener uteskole bidrar til å fremme elevenes fysiske og motoriske utvikling. Muligheten for å kombinere læring med fysisk aktivitet og variert sansemotorisk stimulering er meget stor i uteskole. Dette knytter naturlig nok uteskole nært opp til Kroppsøvingsfaget. Lærerne ser imidlertid på fysisk aktivitet og sansemotorisk stimulering som en integrert del av uteskole som dermed har allmenndidaktisk betydning på samme måte som kommunikasjon og språkbruk ikke bare er et norskfaglig anliggende.

Fysisk utfoldelse i uteskole skjer dels naturlig som følge av at barna spontant utnytter de muligheter de finner i de fysiske omgivelsene og dels som følge av lærerstyrte aktiviteter. Gjennom uteskole må elevene være fysisk aktive i den forstand at de skal bevege seg til fots fram og tilbake til det aktuelle læringsmiljøet, for eksempel til leirplassen i skogen. I tillegg gjennomfører de mange typer læringsaktiviteter som innebærer kroppslig aktivitet. Det ser ut til at naturen "trigger" barnas utfoldelsestrang og stimulerer dem til variert fysisk aktivitet helt spontant. Mye fysisk aktivitet er innenfra-styrt. Dette er den fysiske aktivitet som kommer av seg selv og som tar utgangspunkt i de muligheter det aktuelle miljøet gir muligheter for. Variert og frodig natur med kupert terreng gir flere muligheter for utfoldelse enn et mer ensformet og flatt terreng.

Varierte aktiviteter

Lærerne omtaler en rekke former for aktiviteter i uteskole som stimulerer barna til fysisk utfoldelse og som gir dem variert sansemotorisk stimulering:

- Elevene beveger seg i ulendt terreng, ofte utenfor veier og opptrukne stier på vei til og fra leirplassen eller når de er ute andre steder. De har bl.a. funnet flere "snarveier" til leirplassene i skogen som går i mer ulendt terreng og stiller større fysiske krav til elevene enn "hovedveien". Snarveiene er i virkeligheten omveier, men oppfattes av mange elever som populære ruter som mange ønsker å gå etter nærmere avtale med lærer.
- De går mye i uteskole.
- De har hinderløyper hvor barna må klatre, balansere på stokker, gå fra stein til stein, krabbe, krype, henge etter armene, hoppe og løpe.
- Mange faglige aktiviteter legger opp til at barna skal finne ting. De må dermed bevege seg rundt i et gitt område og lete, se, observere, plukke etc.
- Elevene gjennomfører ulike typer kasteøvelser med kongler eller andre naturmaterialer, som ledd i faglige aktiviteter eller som ledd i mer lekbetonte aktiviteter.
- Elevene bruker redskaper som sag, øks, kniv og tau. De er fysisk aktive når de sager, hogger, bærer ved, spikker, snekrer, knyter knuter, bygger og konstruerer, alene og sammen med andre.
- Elevene driver med ulike typer arbeid og byggeaktiviteter. De bærer og løfter rajer, stokker og steiner når de bygger og vedlikeholder lavvoer, gapahuker, bålplasser, lekeapparater, bord og benker.
- Elevene klatrer og rappellerer i fjellskråninger.
- De driver med orientering med bruk av kart og kompass.

- Elevene gjør ulike typer ballaktiviteter.
- De lærer kanopadling, og padler i Lutvann og på overnattingsturer.
- De lærer ringdanser og annen type dans.
- Vinteraktiviteter har en viktig plass i uteskole. De går mange turer på ski og driver med skileik. De går også på skøyter, aker, leker i snø og bygger snøhuler, skulpturer og isslott.

Uteskole gir elevene opplevelse av kontraster i livet

Lutvann-lærerne hevder barna i uteskole får erfare mange *kontraster* i livet. De erfarer hva det vil si å *bli fysisk sliten* etter å ha gått langt til fots eller på ski og etter å ha drevet med kroppsarbeid, eller vært fysisk aktiv i lek i noen timer. Barna får oppleve hvor godt det er å *hvile* etter fysiske anstrengelser. De får videre erfare hva det vil si å *bli sulten*. Fysisk aktivitet skjerpet appetitten. De får erfare hvor godt det da smaker med mat. De erfarer hva det vil si å *bli tørst* etter fysiske anstrengelser, og hvor viktig det er å ha med seg drikke. De erfarer hva det vil si å *fryse*. Uteskole gir erfaringer med all slags vær. De første kjølige høstdagene med doggvått gress gir våte sko og kalde tær, og skiturer i 10 - 15 minusgrader gir en type kuldeerfaring mange ikke er vant med. Barna lærer å kle seg etter været. De får erfare hvor godt det er å komme inn og varme seg etter en kald utedag, eller hente varme fra et bål i skogen. De erfarer også hva det vil si å *falle og slå seg*, en naturlig del av all form for fysisk utfoldelse utendørs. Lærerne understreker at uteskole innebærer en form for erfaringslæring som til tider vil være tøff for barna. De møter motbakker på mange plan som må overvinnes. Elevenes makelighet utfordres. Elevene må overvinne indre motstand og gjøre ting som i øyeblikket kan oppleves som ubekvemt, tungt og slitsomt. Dette utfordrer også lærerne. De må være trygge på hva de gjør og være nærværende overfor elevene. Det er ikke all klaging de skal låne øret til, men de må også kunne tolke elevenes signaler og vite når grensene nås, og når de må hjelpe, støtte eller gripe inn på annen måte.

Lek

Lutvann-lærerne bruker lek bevisst som en didaktisk strategi for å stimulere barna til fysisk og motorisk aktivitet. Noen ganger setter de i gang *styrt lek* for å motivere barna til aktivitet. Den *frie leken* oppfatter de derimot som selvmotiverende. Da kommer barna i gang av seg selv uten at lærerne behøver å lede eller organisere dem. Flere lærere legger inn fri lek i terrenget som et fast innslag i uteskole med tanke på den fysiske og motoriske stimulering dette gir barna. Enkelte mener det er viktig å variere stedene for fri lek.

Lærerne understreker også betydningen av voksendeltakelse i leken for å sette i gang barnas lek når det er nødvendig eller for å stimulere og motivere barna når det er nødvendig, for deretter å trekke seg ut av leken når de opplever at leken er selvgående. Voksendeltakelse virker motiverende på barnas lek, framhever flere lærere. Lærerne tegner et bilde av seg selv som nærværende og observante lærere som ser hva som foregår, som kan tolke signalene i elevgruppen og som kan vite når det er behov for å intervensjon. Evnen til å stimulere elevene til fysisk utfoldelse i lek er en viktig dimensjon i lærernes uteskolekompetanse. Mot slutten av mellomtrinnet framstår ikke leken som like naturlig for barna. Her blir lærerens rolle som inspirator og tilrettelegger desto viktigere for å få barna i gang med lek.

Mulige virkninger av uteskole på barnas fysiske-motoriske utvikling

Lærerne bruker et stort repertoar av aktiviteter for å gi barna variert sansemotorisk stimulering og fysiske utfordringer i uteskole. Lærerne mener dette gir barna flere typer ferdigheter. De framhever følgende sider av barnas utvikling:

- *Grovmotorikk*
- *Koordinasjon*
- *Utholdenhet og robusthet*
- *Finmotorikk*
- *Styrke*
- *Balanse*

Lærerne mener egenskaper som *utholdenhet og robusthet* er viktig for å motvirke den tilbøyelighet som barn i vår tid har til nytelse, makelighet og umiddelbar behovstilfredsstillelse. Dette er en side ved uteskole som gjør

at arbeidsformen både har relevans og aktualitet i et videre dannelsesperspektiv i et postmoderne samfunn.

Lærernes rolle

Mye av elevenes fysiske aktivitet skjer av seg selv – tilskyndet av de impulser omgivelsene gir elevene. Men sett fra et lærerperspektiv er dette likevel ikke tilstrekkelig. Man kan ikke bare slippe barna løs og overlate resten til dem. Lærernes oppgave er å stimulere elevene og hele tiden lede dem videre ut fra sine forutsetninger. Da er det ikke nok bare å være til stede og ”passe på dem”. De må utfordres til å strekke seg og tøyne noen grenser i eget liv. Da må lærerne være tilstede og stimulere og intervensjonere når det er nødvendig. Utfordringen for lærerne er å utnytte det potensialet for fysisk aktivitet som ligger i et gitt læringsmiljø og legge opp til aktiviteter som utfordrer elevene til fysisk aktivitet og sansemotorisk stimulering ut over det de vil gjøre av seg selv. Her vil det være store individuelle variasjoner i elevgruppen, hvor særlig elever som tenderer til å være motorisk inaktive kan trenge spesiell oppmerksomhet slik at de stimuleres til aktivitet. Ifølge lærerne er det en viktig del av grunntenkningen i uteskole at de skal stimulere elevene til å være fysisk aktive.

Uteskolens potensial som arena for utvikling av fysiske og motoriske ferdigheter utnyttes først når lærerne har en bevisst og målrettet didaktisk strategi i møte med det potensial de finner i utendørs læringsmiljø. Her hevder Lutvann-lærerne selv at de har en stor grad av bevissthet og kompetanse på dette området.

De didaktiske tilnæringsmåtene er mange. Dels har dette et allmenndidaktisk perspektiv fordi det handler om den betydning fysisk aktivitet i sin alminnelighet har for barns fysiske og mentale helse og for deres læring. Samtidig knyttes uteskole direkte til faget *Kroppsøving* i den forstand at mange aktiviteter har sin begrunnelse i L97. Denne siden av uteskole blir belyst i neste kapittel.

Flere lærere framhever videre at det er viktig å velge området de ulike aktivitetene skal foregå i med omhu, slik at barna får best mulig rammebetingelser for aktiviteten. Dette gjelder til alle årstider. Lærerne mener deres oppgave er å *legge forholdene til rette* for aktiviteten. De må også *være med selv og delta* i aktiviteten så langt det er nødvendig for å motivere, stimulere og veilede elevene. Dette må gjøres uten at de

dominerer eller overtar aktiviteten for elevene. Lærerne framhever betydningen av *instruksjon* for flere av de aktivitetene som er omtalt ovenfor slik at elevene kan bli vist hvordan aktiviteten kan eller skal gjennomføres. Skigåing, kanopadling, rappelling, spikking, saging, bæring av tunge bærer osv. er eksempler på aktiviteter hvor veiledning og instruksjon kan være viktig. Samtidig legger lærerne vekt på *elevens frihet* til å finne sin egen måte å gjøre aktiviteter på så lenge det oppfattes som forsvarlig og trygt.

Lærerne framhever betydningen av å *snakke* om det de har gjort for å få elevene til å sette ord på *følelser* som aktiviteten og samarbeidet med de andre barna har skapt. Lærerne mener aktivitetene og refleksjonene bidrar til å styrke barnas *kroppsbekvissthet*.

Gjennom alle disse aktivitetene mener lærerne barna får muligheter til å oppleve *mestring av nye ferdigheter*. Svært mange barn behersker ikke de ulike aktivitetene like godt i utgangspunktet. Men gjennom øvelse får barna mestringserfaringer og lærerne mener dette styrker barnas *selvoppfatning*. Lærerne mener barna får anledning til å vise fram nye sider av seg selv i uteskole, og enkeltelevers fysiske og motoriske ferdigheter kan gi dem en ny posisjon i elevgruppen sosialt.

Noen teoretiske perspektiver

Hvilke virkninger ukentlige læringsaktiviteter i natur- og nærmiljøet gjennom flere år kan ha for barns fysiske og motoriske utvikling er et interessant og viktig spørsmål. En ting er det *potensialet* som ligger i en slik arbeidsmåte på dette området. En annen ting er hva som viser seg å skje i *praksis* i skolen. Her er det enda mye vi ikke vet.

Denne studien tyder på at uteskole har et stort *potensial* med mange kvaliteter og muligheter som over tid må kunne antas å ha positive virkninger på barns fysiske og motoriske utvikling. Lærerne mener elevene utvikler både grov- og finmotoriske ferdigheter, samt koordinasjon, balanse, utholdenhet og styrke. Dette gjelder både elevgruppen sett under ett og de barna som ikke er så aktive i sin fritid.

Med en fast utedag i uka får Lutvann-barna regelmessig fysisk utfoldelse på alle tenkelige måter. I sin studie av uteskole ved Tokke skole framhever Jørgensen (1999) *fysisk og motorisk utfoldelse* som en karakteristisk kvalitet som kjennetegner uteskole som arbeidsform. I en omfattende studie av uteskole ved Rødkilde skole i København følges 19

skolebarn som har uteskole en dag i uken over en treårsperiode, gjennom 3., 4. og 5. klasse (Mygind 2001). Studien går under betegnelsen ”*Naturklassen*”. Utedagen er en integrert del av undervisningen og elevene har klare læringsmål for aktivitetene ute. I denne studien er bl.a. elevenes *fysiske aktivitetsnivå* kartlagt ved hjelp av accellerometer, en databrikke montert i elevenes belte som måler elevenes vertikale bevegelser, som et uttrykk for samlet aktivitetsnivå. Studien viser at elevene er *mer enn dobbelt så fysisk aktive* i uteskole sammenlignet med en normal skoledag (Mygind 2002). Foreløpige resultater tyder også på at elevenes aktivitetsnivå er større i uteskole sammenlignet med en vanlig skoledag selv når de har dobbelt-time i kroppsøving (idræt) på timeplanen

Lærerne har erfaringer med at elevene i uteskole får anledning til å vise seg fram på flere områder og dermed oppleve mestring på mange plan. Særlig synes det som dette møter et behov mange av guttene har. I et slikt perspektiv må man kunne spørre om uteskole dermed kan være et bidrag til en mer ”guttevennlig” skole – uten dermed å påstå at uteskole ikke ivaretar jenters interesser og behov.

Lutvann-studien tyder på at lærerne har utviklet en uteskole-didaktikk hvor elevene stimuleres bl.a. fysisk og motorisk samtidig som de gjennomfører varierte læringsaktiviteter som knyttes tett opp til de ulike skolefagene i henhold til L97. Uteskole framstår altså som en helhetlig didaktikk som stimulerer elevenes læring og utvikling i vid forstand. Uteskole gir dermed rom for både fysisk aktivitet og læring. Kropp og sinn utvikles samtidig. Mye taler for at uteskole har et stort potensial i så måte. Fysisk aktivitet er godt for mange ting. Hvis man kan utvikle en tenkning og praksis i skolen som gir barn og unge anledning til å være fysisk aktive samtidig som de lærer fag vil mye være vunnet. Her synes det som Lutvann skole har utviklet en praksis som bør gi nyttige impulser for andre skoler. Dette perspektivet er ytterligere utdypet i en artikkel i tidsskriftet Kroppsøving (Jordet 2003).

7.5 Praktiske og manuelle ferdigheter

Lærernes erfaringer peker klart i retning av at elevene tilegner seg en rekke *praktiske og manuelle ferdigheter* i uteskole. Dette har klar relevans for praktisk-estetiske fag som Kunst og håndverk, Heimkunnskap og Kroppsøving som alle skal ivareta disse perspektiver i opplæringen. Samtidig er de praktiske og manuelle elementene en så integrert del av

uteskolen at de også har allmenndidaktisk relevans. Det blir derfor behandlet som et eget tema i framstillingen. Jørgensen (1999) omtaler også det *manuelle og praktiske* som en karakteristisk kvalitet ved uteskole.

Bruk av kniv, øks, sag og tau

Bruk av kniv, øks, sag og tau er en viktig del av det praktiske utstyret elevene lærer å beherske i uteskole. Kniven brukes hele tiden til mange forskjellige typer spikkeoppgaver og til mange praktiske gjøremål. Øks og sag brukes som ledd i vedsankning og kløyving av ved og som ledd i ulike bygge- og konstruksjonsarbeider. Tau brukes også i mange ulike sammenhenger, til byggverk og andre konstruksjoner og i forbindelse med leke- og aktivitetsløyper. Elevene lærer å knyte knuter som brukes i ulike sammenhenger.

Lærerne understreker at det foregår en bevisst opplæring i bruk av dette utstyret slik at barna lærer å bruke det på en kyndig og trygg måte. Det har skjedd svært lite uhell under bruk av utstyret, og ingen elever har blitt alvorlig skadet gjennom årene med uteskole på Lutvann. Flere foreldre har i utgangspunktet vært noe skeptiske til bruk av slikt utstyr for de minste barna, men ved å informere om opplegget og gjeldende regler hevder lærerne at foreldrene aksepterer det.

Bygging og konstruksjon

På alle leirområdene har elevene vært med og bygd gapahuk og lavvo hvor de søker ly når været tilsier det. Barna har også bygd og konstruert innretninger som benker og bord, apparater for lek og fysisk utfoldelse. De lærer dermed også noen grunnleggende konstruksjonsprinsipper hvor alt må gjøres fra bunnen av. De lærer å felle trær i riktig størrelse, kviste, barke og sage i riktige lengder, og de må bære materialene til leirplassen. I neste omgang lærer de hvordan de så skal konstruere lavvo og gapahuk. De lærer å bruke tau for å bygge solide konstruksjoner med knuter som firkantsurring, åttetalls-surring, dobbelt halvstikk og tømmerstikk. Og de lærer å dekke til konstruksjonene og få tak som tåler regn og snø uten at det drypper inn. Prinsipper for bygging av benker og bord, lekeapparater og andre innretninger krever også at de utvikler konkrete praktiske ferdigheter for at innretningene skal kunne fungere og være sikre.

Lage bål

Lærerne ser på bålet som friluftslivets sjel og noe som er uunnværlig i uteskolen. Bålet er nødvendig både som varmekilde og for å kunne lage mat. Det fungerer som et naturlig samlingspunkt og bidrar til å skape hygge og trivsel. Det benyttes også i mange læringssituasjoner. På alle leirplassene er det etablert faste bålplasser. Ved å fjerne torva, ha på sand og kantsette med stein kan man lage en enkel og sikker bål plass.

Å gjøre opp bål er egentlig en bredspektret kompetanse. Det handler om å skaffe til veie ved som er tørr nok til å brenne. Veden må være hogd eller sagd og kløyvd på forhånd slik at den kan tørke. På leirplassene er det vedlager som elevene bruker til bålne.

I uteskolen på Lutvann har en *bålgruppe* på to til fire elever ansvaret for å etablere og passe på bålet hver gang. Oppgaven går på omgang i elevgruppen. Bålgruppa har en *ildpose* hvor de har med fyrstikker i vanntett boks og tørt materiale til opptenning som never, tyri, små ruller av avisepapir dyppet i stearin etc.

Elevene lærer å konstruere ulike båltyper som velges etter hva bålet skal brukes til. Vanlige båltyper som brukes i uteskolen på Lutvann er pyramidebål (varmekilde, matlaging), pagodebål (gir mye lys og varme – egnet som leirbål), friluftsbål (vinterbål, brenner ovenfra og nedover), nying (hyggebål i nattemørket) og ”kokeplate” (til varming av vann i kjele). Bålne har altså ulike funksjoner og fordeler og elevene lærer å velge riktig båltype avhengig av gruppas behov.

Lage mat

Elevene lager forskjellige typer mat ute, dels med medbrakte ingredienser og dels av ressurser de har høstet i naturen. Lærerne erfarer at matpausen ofte er dagens høydepunkt i uteskolen. Bålet har en viktig funksjon i tilberedelsen av maten. Lærerne opplever at fellesskapet rundt maten er viktig og gir mye hygge. Det er også klare erfaringer for at barna utvikler ferdigheter i å lage mat ute, fra de enklere retter for førsteklasse-elevene som grilling av pølser, ”rett i koppen-supper” etc. til stadig mer avanserte retter for elevene høyere opp i klassetrinnene. Enkelte elever utfolder stor kulinarisk glede i arbeidet med maten. De baker, røyker, steker og koker mat. Maten kan også være viktige deler av dagens tema og kan knyttes til tema som samene, vikingtid, mat fra andre land og kulturer osv.

Utstyr

Klær

Skal uteskole fungere er det viktig at barna kler seg riktig. Her tegner lærerne et litt motsetningsfylt bilde av elevene. I begynnelsen er mange elever dårlig kledd, og lærerne må gjennom systematisk arbeide og informasjon til foreldrene utvikle elevenes og foreldrenes kompetanse på dette området. Erfaringen er at elevene etter rundt ett år med uteskole har lært hvordan de skal kle seg i alle typer vær. Er man dårlig kledd og fryser har man tilsvarende lite utbytte av aktivitetene. Men det kan ofte være nødvendig for elevene å gå igjennom noen slike erfaringer for å lære.

Lærerne legger vekt på å lære elevene å holde seg varm og tørr, og hvordan de skal kle seg under ulike værforhold. Særlig er valg av riktig fottøy et vanskelig, men viktig enkeltplagg. Elevene må lære å vurdere betydningen av temperatur, fuktighet og vind og hvordan ulike typer klær fungerer under ulike forhold. Hovedprinsipper som ull nærmest kroppen, to tynne lag framfor et tykt lag og å kunne kle av og på og luften underveis er viktig for å være komfortabel og varm hele tiden.

Ryggsekk

Ryggsekken er en viktig del av uteskolen. Mange elever har egen tursekk som både er bedre å bære og mer robust enn ranselen. I tursekken er det mat og drikke, sitteunderlag, skrivesaker, kniv, ekstraklær og annet utstyr de eventuelt skal bruke i uteskolen den aktuelle dagen.

7.6 Verdibevissthet

Lærernes erfaringer peker i retning av at uteskole gir elevene del i sentrale verdier. Dette skjer direkte gjennom de *aktiviteter* og *opplevelser* elevene får del i ute. Men det skjer også gjennom *formidling* og *samtale* før, under og etter aktivitetene. På denne måten stimuleres elevene til å reflektere over egne erfaringer. Dette legger, ifølge lærerne, grunnlaget for økt bevissthet rundt egne verdier hos den enkelte elev. Lærerne mener at dette er et langsiktig, holdningsskapende arbeid hvor resultatene ikke nødvendigvis viser seg på kort sikt. Det handler om å *lære for livet*. Dette er virkninger av uteskole som vanskelig lar seg dokumentere. Lærerne bygger sine oppfatninger på erfaringer de har gjort med elever i uteskole

og som de tror har en verdibyggende virkning, og på egne verdier som de legger til grunn for egen lærergjerning.

Lærerne framhever også sin egen betydning som rollemodell på dette området. Gjennom ord og handlinger, gjennom måten de møter enkeltelever på, gjennom måten de kler seg på etc. mener lærerne at de formidler verdier som kan påvirke elevene.

Lærerne mener uteskole særlig bidrar til å fremme to hovedgrupper av verdier: *natur- og miljøbevissthet* og *grunnleggende menneskelige verdier* som opplevelse av samhørighet med naturen og fellesskapsverdier, begge deler viktige identitetsbyggende verdier. Flere lærere mener at uteskole kan fungere som en *motkultur* mot forbrukerkultur og materialisme som mer enn noensinne styrer barns liv og former deres identitet og selvoppfatning.

I det følgende vil vi se nærmere på hvordan lærerne mener disse to hovedgrupper av verdier ivaretas i uteskole.

Natur- og miljøbevissthet

Det er ikke uten videre klart om lærerne skiller mellom *naturbevissthet* og *miljøbevissthet*. Det kan synes som dette går over i hverandre i lærernes tenkning. I Delrapport 1 antydes det imidlertid at lærerne kanskje oppfatter *naturbevissthet* som en mer umiddelbar effekt av det å være mye ute i naturen, mens *miljøbevissthet* er en verdi som i større grad vokser fram som et resultat av refleksjon (Jordet 2002, s. 78). Lærerne mener at de kan fremme økt natur- og miljøbevissthet gjennom uteskole på ulike måter.

Verdibygging gjennom aktiviteter

Lærerne har et bredt spekter av aktiviteter som de mener bidrar til å fremme elevenes natur- og miljøbevissthet og økt opplevelse av samhørighet med naturen:

▪ *Høste av naturen*

Elevene høster og utnytter ressursene i naturen.

- De plukker bær og sopp og de fisker. Dette brukes som råvarer til matlaging.

- De sanker og samler ulike naturmaterialer som brukes til ulike formingsaktiviteter ute og inne.

Lærerne mener mange av elevene ikke ville blitt kjent med bær, sopp, fisk og mange andre naturelementer uten disse aktivitetene.

- ***Faglige aktiviteter i naturen***

Elevene registrerer, observerer, samler inn, utforsker, opplever og bruker kropp og sanser i naturen (beveger seg, ser, lytter, lukter, smaker, tar på). De mater småfugler, setter ut fuglekasser og følger fuglene som etablerer seg der, de følger livsprosesser ved å samle inn froskeegg, sommerfugllarver etc. og følger så utviklingen mot frosk og sommerfugl, de planter et tre, følger opp treet og tar vare på det, de lærer om ulike naturbiotoper, de følger samme område gjennom året for å se hva som skjer osv. Dette er eksempler på naturfaglige aktiviteter hvor barna lærer om naturelementene (vann, luft, jord, bergarter), om plante- og dyrelivet og om samspillet i naturen (økologi). Lærerne mener dette bidrar til å utvikle elevenes opplevelse av samhörighet med naturen.

- ***Matlaging***

De lager enkel mat ute og kjenner at det smaker godt. Dette beriker og utdyper naturopplevelsen.

- ***Miljøproblemer***

De tar tak i hendelser i nærmiljøet som har konsekvenser for natur og miljø. Da vannstanden i Lutvann og Puttjern sank under byggingen av Gardermobanen grep lærere og elever fatt i disse problemene og jobbet med det. Dette bidro til økt medieoppmerksomhet rundt utbyggingen.

- ***Lek i natur***

Lek i naturen gir positive opplevelser som lærerne mener fremmer barnas opplevelse av tilhörighet med naturen.

- ***Opplevelse av naturelementene***

Elevene er ute i all slags vær gjennom hele året. De lærer å kle seg, å holde seg varm, å avkjøle seg, lage bål osv. Ved å bygge og vedlikeholde gapahuk og lavvo har de også skapt muligheter for å søke ly i dårlig vær. Dette mener lærerne fremmer elevenes opplevelse av å mestre naturelementene.

- **Formingsaktiviteter**

De lager forskjellige ting av naturmaterialer som musikkinstrumenter, pil og bue, fiskestang, naturbilder, dyr av kongler osv. Også dette mener lærerne fremmer elevenes samhörighet med naturen og opplevelse av å beherske ferdigheter.

- **Opprydding**

Elevene skal rydde opp etter seg når de er ute. De plukker søppel og holder det ryddig rundt leirplassen og på veien til og fra leirplassen.

Verdibygging gjennom formidling og samtale

Lærerne framhever naturens egenverdi gjennom formidling og samtale. Dette gjør de blant annet ved å samtale rundt moralregler. Lærerne framhever at det er barna som er i fokus i disse samtalene. Ofte kan lærerne ta utgangspunkt i barnas egne utsagn i disse samtalene og barna foreslår selv løsninger og svar. Eksemplene kan være mange, for eksempel:

- ”Vi viser respekt for naturen ved å ta vare på den.”
- ”Vi er på besök i naturen. Hvordan oppfører vi oss når vi er på besök hos noen?”
- ”Vi må vise omtanke og ha respekt for alt som lever”
- ”Vi må ikke drepe dyr”
- ”Vi må ikke plukke blåveisen opp med röttene”
- ”Vi må ta vare på tingene våre”
- ”Vi må ta vare på det vi har med oss på tur”

Samtalene skal altså ikke være ”moralprekener”. Lærerne ønsker tvert imot å legge til rette for en dialogpreget - likeverdig - samtale hvor barna i stor grad kommer fram til tankene eller svarene selv.

Grunnleggende menneskelige verdier

Lærerne tror uteskole gir elevene del i viktig *menneskelige verdier* som fellesskapsverdier som i neste omgang gir barna styrket identitet. Dette skjer dels gjennom aktiviteter og dels gjennom formidling.

Verdibygging gjennom aktiviteter

Lærerne har et bredt spekter av aktiviteter som de mener bidrar til å fremme grunnleggende menneskelige verdier hos elevene:

- ***Naturopplevelsens egenverdi***
Naturopplevelser har en egenverdi som kan gi barna gode opplevelser og fremme livsglede.
- ***Naturopplevelsen er gratis***
Elevene lærer at de kan ha gode opplevelser uten at det koster penger. Alt må ikke og kan ikke kjøpes. Utelivets gleder er gratis.
- ***Aktiviteter og fellesskap i naturen***
Elevene gjennomfører ulike aktiviteter i naturen og leker og utfolder seg der som et fellesskap. De får oppleve hverandre på andre måter enn inne. De gjør ting sammen, hjelper hverandre, ler og har det moro sammen og utfolder seg sammen på langt mer varierte måter enn inne i klasserommet. Dette mener lærerne skaper samhold i gruppen og gir elevene opplevelser av å høre til i et fellesskap.
- ***Beherskelse av naturelementene***
Å kle seg riktig etter forholdene og lære seg å bruke funksjonelt utstyr gir opplevelse av å mestre naturen noe som igjen skaper trygghet når de er ute.

Verdibygging gjennom formidling og samtale om det gode liv

Lærerne samtaler med barna om *det gode liv*. Utgangspunktet for samtalene varierer. Ofte tar lærerne utgangspunkt i helt spontane utsagn som elevene kommer med:

- De samtaler om hvor bra de har hatt det og har det her og nå.
- De samtaler om livet i uteskole og sammenligner med livet på kjøpesenteret.
- De samtaler om å kle seg godt og fornuftig i naturen – om funksjonelle klær kontra moter.
- De samtaler om det de gjør nå og sammenligner med det som skjer hjemme.

På ulike måter får altså barna opplevelser av fellesskapets egenverdi, og barna ser seg selv som del av et større fellesskap. Lærerne mener gode fellesopplevelser styrker samhørigheten i gruppa.

7.7 Oppsummering

Individrelatert innhold - en viktig og integrert del av uteskolen

Materialet dokumenterer at Lutvann-lærerne ser på uteskole som en viktig didaktisk tilnæringsmåte for å stimulere elevenes *personlige og individuelle* utvikling. Skole handler ikke bare om fag. Materialet viser at lærerne mener uteskole også har en viktig funksjon i å utvikle elevene på det personlige, psykologiske og sosiale plan. I undervisningen legger lærerne vekt på følgende områder:

- Kommunikasjon og språkbruk
- Sosiale ferdigheter
- Fysiske og motoriske ferdigheter
- Praktiske og manuelle ferdigheter
- Verdier

Uteskole gir elevene et møte med en fysisk og sosial virkelighet. Dette gjør undervisningen livsnær. I møtet med en ytre virkelighet blir elevene berørt på en mer personlig og dyptgripende måte enn tradisjonell klasseromsundervisning alene har muligheter for. Opplæringen i skolen får dermed et innhold som favner videre og dypere enn hva skolefagene kan bidra med. Elevene stimuleres på flere livsområder. Utvikling av elevenes personlige egenskaper framstår som en naturlig og integrert del av skolens innhold som Lutvann-lærerne tenker på når de planlegger, gjennomfører og reflekterer over undervisningen.

Uteskole gir nye muligheter for læring, utvikling og sosialisering

Det er flere interessante funn i materialet. Det framgår helt tydelig at lærerne mener uteskole skaper nye mønstre for kommunikasjon og sosial samhandling mellom elevene og mellom elever og lærere, som ifølge Säljö (2001) må ”... få konsekvenser for læring og for elevers skolekarriere” (s. 47). Materialet viser at uteskole også gir elevene muligheter til å vise seg fram på flere områder i det sosiale miljøet og utvikle sin sosiale kompetanse slik Lamer (1997) har definert dette begrepet. Ute er det ikke bare boklig lærdom som teller, men her kommer også elevenes sosiale, fysiske og praktiske ferdigheter mer til sin rett, noe som gir elevene muligheter til å oppleve mestring på flere områder. Dette vil kunne påvirke

enkeltelevers selvoppfatning, slik Befring (1997) viser, og dermed det sosiale klimaet i klassen.

Lærerne hevder også at de får bedre kontakt med elevene i uteskole, og de får flere muligheter til et mer personlig møte med enkeltelever. Dette gir ifølge lærerne, langt bedre muligheter for å drive tilpasset opplæring.

Slik uteskole trer fram på Lutvann skole i dette materialet har det altså en psykologisk og sosial dimensjon som underbygger sosiokulturell læringsteori. Lutvann-lærerne mener at uteskole gir oss konkrete og praktiske anvisninger for hvordan vi kan drive en opplæring i skolen som åpner nye muligheter for elevers læring, utvikling og sosialisering. Lærerne mer enn antyder at uteskole kan ha stor betydning i denne sammenheng. Studien viser det potensial uteskole har til å kunne stimulere elevenes personlige og sosiale utvikling. Dette vil i neste omgang få konsekvenser for elevenes faglige utvikling. Dette blir belyst i neste kapittel.

8. Fagrelatert innhold

8.1 Faglig innhold i uteskole

Temaorganisering av innhold

I uteskolen på Lutvann skole ”avgir” alle fag (bortsett fra engelsk) timer til uteskole. Uteskolen bygger i stor grad på en tverrfaglig tenkning hvor *temaorganisering* av innhold er det naturlige utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Nesten all undervisning på alle trinn tar utgangspunkt i et gitt tema som gjelder for en gitt periode, ofte over flere uker. Temaene legges også til grunn for lærernes arbeid med *individrelatert innhold* som ble behandlet i forrige kapittel (kap. 7).

Temaene varierer i innhold, og ideer til temaene hentes fra natur, samfunn, historiske tidsepoker, kunst, sosiale forhold osv. Nedenfor presenteres de temaer som forelå i temaplanen *Årshjulet* for skoleåret 2001 - 2002 på Lutvann skole. Jeg har samlet temaene i noen hovedkategorier.

Natur: Lys og skygge Årstidene: Høst/vinter/vår/sommer Verdensrommet Arktis og Antarktis	Lyd Vann Livet i ferskvann Fugler	Krefter & balanse Seile med vinden Vind og drager Tiden går: sol/måne, dag/natt
Samfunn: Massemedier: Avis og radio Hvem bestemmer i Norge?	Politikk Lover og regler	Sameland
Tidsepoker: Steinalderen Vikingtid	Jern- og bronsealder Middelalder	Egypt
Norge og verden: Fortidsminner i nærmiljøet Norge blir til	En reise i Europa En reise ut i verden	Verdens geografi
Estetikk, kunst og kultur: Kunst Astrid Lindgren	Drama og musikk Teater-prosjekt	
Religion: Jul, juleverksted og advent Religioner og kunst Norrøne guder	Påskan Religiøse fortellinger i Islam, Kristendom, Hinduisme	
Sosiale relasjoner Du og jeg og vi to	Venner i verden	Gode naboer

Temaene favner vidt og gir rom for mange mulige innfallsvinkler både når det gjelder valg av innhold og valg av undervisningsmetoder. Temaene er i stor grad valgt ut fra hva som faller naturlig i forhold til fagplanene i L97.

I den videre planleggingen av undervisning tar altså lærerne utgangspunkt i temaene. Fagene trekkes inn etter behov for å belyse det aktuelle tema. Alle fag trekkes på denne måten inn i undervisningen og lærerne ”krysser av” for mål og hovedmomenter i L97 og sikrer på den måten at de kommer gjennom det de skal i henhold til L97.

Et kritisk blikk på temaene

La oss et øyeblikk stoppe opp og se nærmere på temaene i oversikten ovenfor. Spørsmålet vi må kunne stille er følgende: Er dette ”gode” temaer som vil fungere som ”meningsbærende enheter” for elevene i undervisningen? Er dette temaer som vil bidra til å nære elevenes sinn og ånd og motivere dem til innsats? Det er vel dette som er målet med temaorganisering av undervisningen, ifølge L97? Eller er temaene valgt mer tilfeldig for at lærerne skal ha et utgangspunkt å planlegge undervisningen ut ifra? Har de mao. temaene mer en instrumentell enn en dannelsesmessig begrunnelse? Det kan åpenbart diskuteres. Slik temaene framstår ovenfor er det vanskelig å finne den samlende røde tråd, den gjennomgripende og overordnede idé som får temaene til å framstå som meningsbærende enheter for elevene. Materialet gir ikke grunnlag for å si noe om hvordan elevene opplever dette, om temaene har bidratt til å motivere dem i deres skolearbeide. Dette blir fulgt opp i senere studier.

Skolefagene og L97

Når Lutvann-lærerne planlegger uteskole stiller de følgende hovedspørsmål: *Hvordan kan vi konkretisere og levendegjøre temaet vårt i uteskole?* (jfr. kap. 5.4). De faglige bidragene kommer så inn på ulike måter i forberedelser, gjennomføring og etterarbeide. To lærere er knyttet til hver klasse, og begge lærerne er som regel med på hver utedag. Dermed kan lærerne se inne- og uteaktivitetene i sammenheng og opplevelser ute kan videreføres og legge grunnlag for det man gjør inne.

I det følgende vil vi se nærmere på hvordan skolefagene ivaretas i uteskole. Jeg gir først en kort presentasjon av det enkelte skolefag basert på L97 fordi dette er det rammeverk lærerne bygger sin undervisnings-

planlegging på. Det gjøres ikke noe forsøk på å gi en *detaljert* beskrivelse av innholdet og progresjonen i undervisningen fra 1. til 7. klasse i uteskole. Materialet er ingen arbeidsbok med detaljerte undervisningsopplegg. Målet er derimot å beskrive hvilke faglige innholdselementer som blir ivaretatt i uteskole i et mer *overordnet* perspektiv fag for fag. Dermed gir materialet en mer allmenn og generell beskrivelse av hvilken relevans det enkelte skolefag har i forhold til en arbeidsmåte som uteskole. Da aner vi konturene av en didaktisk teori om uteskole.

Innhold (hva) og metode (hvordan)

I dette kapitlet er fokus rettet mot uteskolens *faglige innhold*, dvs. hva elever og lærere gjør i de ulike skolefag når de har uteskole. I mange sammenhenger har samtidig innhold (hva man gjør) nær sammenheng med *metoden* (hvordan man arbeider). Det kan dermed være vanskelig å avgjøre hva som er hva. Mye av det som presenteres i dette kapitlet handler om uteskolens innhold, men deler av presentasjonen har også klare elementer av metode i seg. Det er først i neste kapittel at det metodiske perspektiv i uteskole blir presentert i sin fulle bredde.

8.2 Norsk

L97 og norsk

Språket er menneskets fremste kjennetegn. Som fag i skolen har Norsk flere siktemål. Det omtales i L97 som et *opplevelsesfag*, hvor elevene skal få opplevelser i møte med litterære tekster. Det er et *danningsfag* som skal bidra til å gi barn en trygg, kulturell identitet. Det er et *kulturfag* i den forstand at elevene skal få kunnskaper om egen og andres kulturer. Det er et *kommunikasjonsfag* hvor elevene skal dyktiggjøres til å kunne kommunisere med andre, skriftlig og muntlig. Norskfaget favner således vidt og er et dynamisk, helhetlig fag som berører elevene på mange plan. I L97 består Norsk av tre store og vidtfavnende målområder:

- Lytte og tale
- Lese og skrive
- Kunnskap om språk og kultur

Lærerne bruker de samme målområdene når de planlegger, gjennomfører og reflekterer rundt norskundervisningen som del av uteskolen. De understreker samtidig norskfagets doble betydning:

- ***Barnets kognitive og sosiale utvikling og utvikling av identitet***
Dette handler om den betydning kommunikasjon og språkbruk har for barnas kognitive og sosiale utvikling og utvikling av identitet. Her legger lærerne et bredt dannelsesperspektiv til grunn for sin tenkning. Denne betydningen av kommunikasjonen og språkbruken er omtalt i kap. 7.2 og ansees som en del av skolens allmenne dannelsesoppgave. Dette oppfatter lærerne derfor som et *felles ansvar for alle lærere* i skolen, uavhengig av hvilke fag de underviser i.
- ***Den instrumentelle betydning - Norsk som skolefag***
Det er denne betydningen av norskfaget vi skal se nærmere på i det følgende. Dette handler om norsk som skolefag hvor elevene skal lære seg å bruke språket muntlig og skriftlig og få kunnskaper om språk, kultur og litteratur. Selv om elevenes muntlig og skriftlige språkbruk oppfattes som et viktig allmenndidaktisk anliggende av Lutvannlærerne, er det åpenbart at det også er en viktig del av norskopplæringen fordi disse perspektiver framstår som egne målområder i norsk.

Den *grunnleggende lese- og skriveopplæringen* er knyttet nært opp til norsk som skolefag. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvilken betydning uteskole har i denne sammenheng før jeg tar for meg norskfaget i sin alminnelighet.

Grunnleggende lese- og skriveopplæring i uteskole

Den grunnleggende skrive- og leseopplæringen handler om å legge grunnvollen for barnets videre skolegang. Dette starter første skoledag.

Lærerne framhever kommunikasjon og språkbruk eller *språkinnlæringen* som en grunnvoll i lese- og skriveopplæringen. Det handler om å kjenne, høre og se ordene som (konkrete) fenomener, begreper og ordbilder. Arbeidet med enkeltordene, *begrepene*, er en viktig del av dette. Den grunnleggende skrive- og leseopplæringen bygger i stor grad på lekbaserte tilnærminger og gjennom aktiviteter som krever aktiv bruk av sansene, sosial samhandling, samtale og dialog.

Læring gjennom lek og aktiv bruk av sansene

Ukas bokstav er et viktig didaktisk grep i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i uteskole. Lærerne har et stort repertoar av aktiviteter som de bruker i undervisningen. I samlingsstunder lærer elevene språkleker som rim og regler som de sier høyt sammen, de synger sanger, og i grupper leker de klappeleker, sanseleker og sangleker som framhever den aktuelle bokstaven de jobber med. På vandring i naturen skal elevene lete etter og finne ting som har en bestemt farge, form eller størrelse som begynner på ukas bokstav. De skal også lage bokstavene med seg sjøl eller ved å jobbe sammen i gruppe eller med ting de finner i naturen.

Lærerne legger også opp til aktiviteter hvor elevene skal bruke sansene. Elevene skal lukte, ta på, smake, se og beskrive og så forklare hva de har opplevd. Ordene og begrepene som barna lærer bygger dermed på selvpoplevde, konkrete fenomener og opplevelser. Denne konkretiseringen er et viktig grunnlag for det videre arbeidet. Lærerne leser også eventyr og fortellinger høyt for elevene. Innholdet er bevisst valgt ikke bare i forhold til den aktuelle bokstav, men også i forhold til det overordnede *tema* de jobber med.

I 3. klasse bruker lærerne *lesekort*, som læreren har laget. Lesekortene er laminerte (plastbelagte) kort som det står ord på. På den ene siden er ordet kombinert med en illustrasjon, mens ordet står alene på den andre siden. Ordene henger sammen med ukas tema og er også ofte fenomener de vil kunne oppleve på leirplassen. Elevene får på denne måten se hvordan ordene de jobber med framstår i den språklige symbolversjonen. De gjennomfører også *rebusløp* ute som krever at elevene må lese, forstå, svare, skrive og lese høyt for å kunne gjennomføre aktiviteten.

Samtalen

Samtalen har en svært viktig funksjon i dette arbeidet. Lærerne legger stor vekt på å samtale med elevene om det de *ser* og om det de *gjør* i uteskolen, både underveis mens elevene er i aktivitet og i samlingsstundene etterpå. Samtalene underveis har ofte et spontant preg hvor lærerne oppsøker elevene mens de arbeider med oppgaver eller er i lek. Lærerne er ofte målrettet når det gjelder hvilke elever de henvender seg til. Det kan ofte være elever som har spesielle behov og som de ønsker å stimulere spesielt og elever som de ser faller ut av aktivitetene og som de forsøker å lede inn i elevfellesskapet igjen. Ved å oppsøke elevene og være nærværende gjør

de seg også tilgjengelig for dialog og samtale med elever som har behov for kontakt eller av ulike grunner ønsker å snakke med læreren eller bare ønsker å spørre om noe. Andre ganger vandrer lærerne rundt mer på avstand og observerer elevene i aktivitet. Det gir også læreren oversikt over hvordan elevene jobber, ting som skjer og dermed impulser som han eller hun tar med seg. Når elever og lærere samles rundt leirbålet i samlingsstundene eller når de kommer inn i klasserommet videreføres opplevelsene og aktivitetene gjennom samtaler. Da snakker elever og lærere sammen om det de har sett, gjort og opplevd i uteskolen.

Inne

Inne jobbes det på to plan. Det er en *forberedelsesfase* hvor de leser de ordene de planlegger å arbeide med ute. På denne måten får elevene et ordbilde av begrepet. Uteaktivitetene følges så opp både muntlig og skriftlig etterpå gjennom ulike former for *bearbeiding*:

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

Progresjonen

Kun noen få elever skriver selv i første klasse. I andre klasse opplever lærerne at situasjonen er en annen. Da skriver elevene i stor grad selv, etter hvert lange historier. Bearbeidingen av utedagen i første og andre klasse foregår i stor grad som en felles aktivitet i klassen med lærer som ”sekretær” ved tavla. Dette fungerer som en logg for utedagen hvor klassen i fellesskap oppsummerer hva de har gjort og lært den aktuelle dagen.

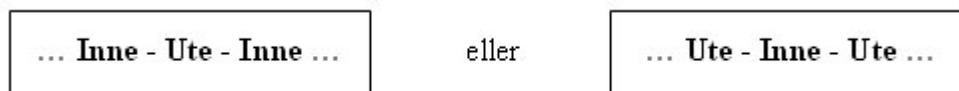
I tredje klasse introduseres elevene for *Stikkordboka*, en enkel notatbok som skal hjelpe elevene til å fokusere på og huske skoledagens innhold gjennom stikkord eller nøkkelord som de skriver ned. Denne boka bruker elevene når de i neste omgang skal utforme den skriftlige teksten i *Uteskoleboka*. Her skal elevene skrive og tegne og gi en samlet presentasjon av hva de har sett, gjort og opplevd i løpet av dagen ute.

Det er viktig for elevene å få se og oppleve at ens egne tanker blir til en skriftlig tekst. I denne prosessen er det viktig med et individuelt fokus. Lærerne følger opp den enkelte elev, korrigerer og retter for å stimulere den enkelte elevs språkutvikling. Dette skrivearbeidet foregår altså hovedsakelig inne, men bygger på opplevelsene ute.

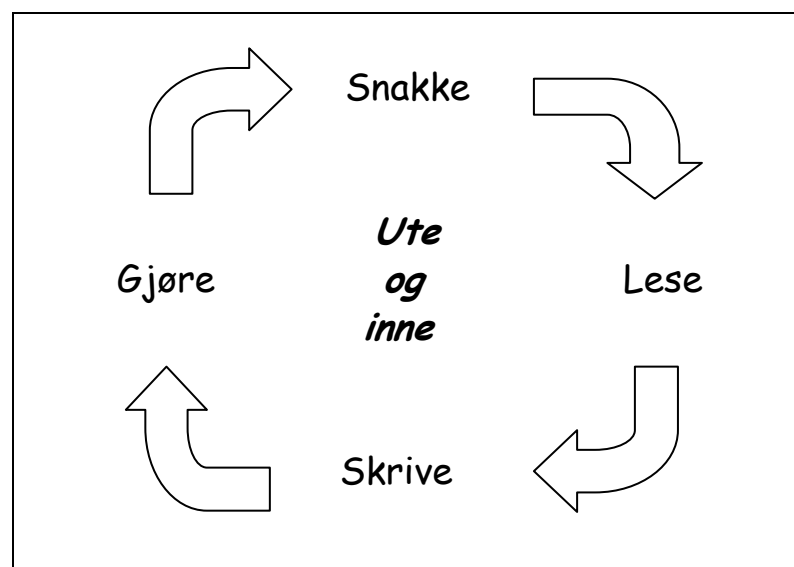
Lærerne opplever at uteskole bidrar til at de kan tilpasse denne undervisningen til den enkelte elev på en bedre måte. Ute oppdager de lettere elevenes behov, styrker og svakheter og de kan dermed forholde seg til elevene enkeltvis uten at det blir så synlig for gruppen.

Alt henger sammen

Vi ser altså at uteskolen og aktivitetene inne i klasserommet er nært knyttet sammen og utgjør deler av en helhet. Denne helheten kan beskrives på to måter:



Spørsmålet er altså hvor man velger å starte. Læringen knyttes til følgende hovedaktiviteter: *Snakke - Lese - Skrive - Gjøre*. Hva som kommer først og sist i denne kjeden er ikke alltid så viktig. I virkeligheten henger dette nøye sammen og er deler av en kontinuerlig læringsprosess. Sammenhengen kan illustreres slik:



Figur 8: En læringspiral for lese- og skriveopplæringen i uteskole

I bearbeidningen av utedagene bruker elevene etter hvert skriftlige kilder i større og større grad. De oppsøker biblioteket eller finner fram til kilder på andre måter, leter i bøker og finner fram til lesestoff som gir svar på de spørsmål de jobber med. Gradvis blir dermed uteskole en integrert del av en helhetlig læring hvor ute- og inneaktiviteter henger sammen.

Lytte og tale

Forholdene ligger svært godt til rette for muntlig samhandling i uteskole, barna imellom og mellom barn og voksne. Lærerne bruker en rekke innfallsvinkler for å stimulere og legge til rette for aktiv bruk av det muntlige språket gjennom læringsaktiviteter hvor elevene må lytte og tale. Dette er i hovedsak styrte og tilrettelagte opplegg fra lærernes side som gjerne foregår i samlingsstunder på leirplassen.

- Lærerne leser høyt ulike litterære tekster som myter, eventyr, sagn og barne- og ungdomslitteratur fra Norge og fra fjernere himmelstrøk.
- Elevene leser høyt tekster de har skrevet selv.
- De gjennomfører lekbaserte aktiviteter med ord, lyder og rytme gjennom rim og regler, ellinger, klappeleker etc.
- De synger ulike typer sanger sammen.
- De samtaler om opplevelser de har hatt i uteskolen, eller om litterære tekster barna har jobbet med eller lyttet til i høytlesing. Dette gir det enkelte barn anledning til og trening i å uttrykke seg muntlig.
- De framfører enkle rollespill og dramatiseringer hvor den enkelte får anledning til å utfolde seg for klassen.

I tillegg foregår det mye muntlig samhandling elevene imellom og mer spontant mens barna går til og fra leirplassen, mens de arbeider i grupper med ulike oppgaver, mens de leker osv.

Jeg viser for øvrig til kap. 7.2 hvor dette er omtalt mer fyldestgjørende. Arbeidet med dette målområdet er også berørt i avsnittet foran i forbindelse med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Lese og skrive

Lesing og skriving er aktiviteter som også til en viss grad gjøres ute, først og fremst lesing, og som regel i forbindelse med samlingen på leirplassen.

Lese

Noen ganger leser de tekster hver for seg eller de leser høyt for hverandre, fra medbrakt litteratur eller ting de har skrevet selv. Dette foregår i fortellerstunder når klassen er samlet på leirplassen. På denne måten har *fortellingsdidaktikken* en sentral plass i uteskole. Litteratur, eventyr, myter og sagn formidles i stor grad på denne måten i samlingsstunder på leirplassen. De har også med seg oppslagsbøker, faktabøker og annet lærestoff som elevene slår opp i under arbeidet med oppgaver de har fått. Gjennom dramatisering av ulike litterære tekster i uteskolen må elevene ha lest teksten først. Orientering eller natursti er en annen didaktisk innfallsvinkel som gir muligheter for å lese og samarbeide om oppgaver samtidig som barna gjennomfører ulike typer oppgaver.

Skrive

Noen ganger skriver de ute. Det kan være dikt, eventyr eller fortellinger. Da kan lærerne oppleve gruppen i dyp konsentrasjon om oppgaven. Andre ganger er det imidlertid ikke like naturlig å få gruppen samlet om slike aktiviteter. Her må læreren bruke sitt didaktiske skjønn og avgjøre hva som er aktuelt å gjøre når. Som regel begrenser skriveingen seg til å notere stikkord eller nøkkelord i *Stikkordboka* hvor elevene gjennom noen utvalgte ord sammenfatter dagens aktiviteter og opplevelser.

Men det er først og fremst i den videre *bearbeidingen* av uteskolen at skriftligheten kommer inn for fullt. Elevene skriver inne i klasserommet etter uteskoledagen i *Uteskoleboka*, eller hjemme som ledd i leksearbeidet. Barna skriver mange tekster som tar utgangspunkt i uteaktivitetene. Det er en klar erfaring blant lærerne at elevene skriver mye mer og langt bedre tekster når de kan bruke egne, konkrete opplevelser fra uteskolen som grunnlag for skriveingen. Elevene husker hva som har skjedd og de formidler i langt større grad skriveglede.

Som ledd i *forberedelsene* til utedagen bruker enkelte lærere tavla før de går ut. *Tankekart* som skrivemetode er en måte å skape bevissthet rundt planene for dagen og forberede elevene mentalt på dagens oppgaver. Andre ganger nøyer de seg med å samtale om dagens planer.

Tverrfaglige tilnærminger

Mange litterære tekster kan også få en tverrfaglig tilnærming gjennom en temabasert tilnærming. I arbeidet med et tema som for eksempel *Eventyr og Troll* lager elevene skulpturtroll av materialer i naturen, lærerne leser

høyt eventyr som ”Gutten som kappåt med trollet” og ”Småguttene som traff trollene på Hedalsskogen” med påfølgende dramatisering av elevene, de synger trollsanger som ”Hokus og Pokus”, ”Trollmors voggesang”, ”Det var en gang et troll, det var et rocketroll ...”. Her handler det om å se sammenhenger mellom ulike aktiviteter i ulike fag og prøve å skape mening og sammenheng i aktivitetene for elevene.

Sjangerlære

I den skriftlige bearbeiding av uteopplevelsene kan arbeidet knyttes til ulike skriftlige sjangere. Det fokuseres på hva som kjennetegner de ulike sjangere, og elevene får dermed erfaring i hvordan de kan uttrykke seg og bygge opp tekster på ulike måter. Flere sjangere benyttes i uteskoleboka. Noen er mer vanlige å bruke enn andre, og den enkelte sjanger må også tilpasses elevenes alder og modning:

- ***Fortelling***

Fortellingen er den frie, personlige og subjektive formidlingen av uteaktivitetene hvor elevene forteller om hva de har sett, gjort og opplevd i løpet av utedagen. Denne sjangeren er mye brukt. Barna skriver da om faglige aktiviteter, hvem de har jobbet sammen med, lekt med og hvordan de har hatt det.

- ***Eventyr***

Barna bearbeider uteopplevelsene kreativt ved å skrive om opplevelsene med eventyrets formspråk.

- ***Sagn***

Sagnet er også en sjanger som tekstene kan inspireres av.

- ***Intervju***

Elevene gjennomfører intervjuer av personer i nærmiljøet som de avtaler møte med som ledd i uteskole. De har da jobbet med å forberede innholdet i intervjuet og å formulere spørsmål. Materialet bearbeides etterpå.

Elevene lager også fiktive intervju og refererer innholdet av en utedag på den måten eller de gjør et faktisk intervju av medelever. De kan også forme en tekst som et tenkt intervju av et tre, et dyr etc. og formidle et ønsket innhold på en slik måte.

- ***Leserinnlegg***
Elevene former teksten som om det skulle være et leserinnlegg i for eksempel en avis eller gjør det på ordentlig ved å sende innlegget til avis.
- ***Brev***
Andre ganger formidler elevene sine opplevelser på en mer personlig måte, med brevet som sjanger.
- ***Dikt***
Dikt er en mye brukt sjanger i bearbeiding av uteopplevelsene. Elevene får dermed øvelse i å lære seg diktets mange formspråk som rim og rytme eller mangel på slikt.
- ***Rapport***
Rapportens faste form med de spesielle krav denne sjangeren stiller mht. innhold og struktur er også en form de skal lære å beherske. Værobservasjoner hvor de skal nedtegne dag og dato samt dagens vær og temperatur er et eksempel på en enkel type rapport. Mer omfattende rapporter handler om å redegjøre for faglige spørsmål de har jobbet med gjennom dagen.
- ***Novelle***
I arbeidet med novelle kan elevene gjengi opplevelsen en utedag med novellens formspråk.
- ***Tegneserie***
Tegneserie er også en sjanger de kan benytte seg av og hvor elevene gjennom tegning og tekst skal forsøke å formidle hva de har gjort og opplevd ute.
- ***Reportasje***
Elevene jobber også med denne sjangeren. Gjennom reportasjen som sjanger får elevene trening i å fokusere innholdet og tenke seg formidling gjennom avis, radio eller fjernsyn.

- **Påstand/fakta**

Det handler om å jobbe mer konkret med innholdselementer knyttet opp mot faglige spørsmål hvor det å skille påstander, meninger, oppfatninger etc. fra faktaopplysninger er et viktig poeng.

- **Skjema**

Ulike typer observasjonsskjema benyttes også for at elevene skal få trening i å nedtegne, i form av skrift eller avkryssing, ulike forhold eller fenomener de skal være spesielt oppmerksomme på og observere i løpet av en utedag.

Kunnskap om språk og kultur

Gjennom dette målområdet får elevene kunnskaper om morsmålet. De skal lære om hvilken verdi, funksjon og oppbygging morsmålet har. Dette gjøres i uteskole gjennom muntlig samhandling og ved å arbeide med tekster elevene har skrevet. Elevene oppsøker også ulike læringsmiljøer hvor de får konkrete møter med andre kulturer og språk.

Oppbyggingen av språket

Uteskole gir mange muligheter til å jobbe med oppbyggingen av språket, både direkte gjennom aktiviteter i uteskolen og indirekte gjennom videre arbeide med tekstene de har skrevet i uteskoleboka.

I uteskolen kan de gjennomføre ulike typer aktiviteter hvor de "samler" på ulike ordklasser. Ved å nærme seg og betrakte omgivelsene gjennom sansene kan elevene skildre og beskrive det de opplever gjennom ordklassen *adjektiv*. *Substantiver* finner de ved å sette ord på de konkrete elementene de ser, samler og tar på i omgivelsene. *Verb* finner de ved at en og en elev gjør ulike bevegelser og på den måten mimer eller "gjør" ordklassen *verb* hvorpå medelever skal gjette ordet. Ordklassen *preposisjoner* kan på tilsvarende måte dramatiseres ved at en og en elev "gjør" et ord for så å la andre gjette hva de gjør.

Tekster fra uteskoleboka bruker lærerne i neste omgang i klasserommet. Da kan de jobbe med å gjøre tekstene bedre ved å fokusere på grammatikk, tegnsetting, syntaks og sjanger. De legger elevtekstene på overhead, og lar elevene komme med respons og forslag til forbedring både språklig og innholdsmessig.

Uteskoleboka brukes også til innlæring av ulike ordklasser. Dette kan gjøres ved at elevene setter strek under verb, substantiv, pronomen osv.

Samtale om språk og kultur

Samlingsstedet på leirplassen fungerer som et egnet sted for klassesamtalene rundt dette målområdet i norskfaget. Elever og lærere samtaler da om språk og språkforskjeller, om dialekter og om ulike kulturer. På en skole som Lutvann med 70 % tospråklige elever er dette et naturlig tema.

Samtalene kan også dreie seg om ulike språklige virkemidler som for eksempel ordbilder som tar utgangspunkt i naturen. Gjennom uttrykk som ”*blid som en sol*”, ”*sulten som en ulv*” etc. kan de erfare at barn fra ulike kulturer forstår bildebruken fordi de oppfatter fenomenet. Barn fra Albania er fortrolig med uttrykket ”*sulten som en ulv*” fordi det henspeiler på et dyr de kjenner fra hjemlandet, mens barn fra andre land har problemer med å forstå et slikt uttrykk fordi fenomenet er ukjent. På denne måten kan elevene bli klar over naturgitte og kulturelle likheter og forskjeller i ulike land og samtale om disse.

Egne opplevelser i natur er også en egnet måte å forstå og gjenkjenne innhold i litteratur, eventyr, sagn og myter som tar utgangspunkt i naturen og som man så i neste omgang kan samtale om.

Fortellinger fra andre kulturer

Gjennom høytlesing ute får elevene høre ulike fortellinger fra andre land og får på den måten et møte med andre kulturer.

Lokale stedsnavn

Gjennom arbeidet med lokale stedsnavn i nærmiljøet blir de kjent med den lokale natur- og kulturhistorien på Lutvann og i Oslo.

Biblioteket

Elevene på Lutvann bruker skolens bibliotek mye som ledd i bearbeidingen av uteskolen. Biblioteket er en viktig del av skolen og elevene stimuleres til å oppsøke biblioteket hyppig for å finne fram til aktuelt lærestoff. Elevene skal stimuleres til å arbeide selvstendig, og vil ofte være å se på vandring mellom ulike rom og arenaer på leting etter kunnskap – med biblioteket som en viktig arena.

8.3 Matematikk

L97 og matematikk

I L97 framheves betydningen av elevenes egenaktivitet i arbeidet med matematikk. Det understrekes også at elevene på alle nivåer skal få muligheter til å arbeide praktisk med matematikk med bakgrunn i egne erfaringer og opplevelse fra natur og nærmiljø. Dette gir store muligheter for tverrfaglige tilnærminger. Planverket opererer med fire sentrale målområder:

- Matematikk i dagliglivet
- Tall
- Rom og form (geometri)
- Behandling av data (kun på mellomtrinnet)

Begynneropplæringen i matematikk er viktig. I barns første møter med matematikkfaget legges et viktig grunnlag for deres grunnleggende forståelse og opplevelse av faget. Det blir derfor viktig å se nærmere på hvordan Lutvann-lærerne jobber med begynneropplæringen i matematikk i uteskolen. Jeg vil deretter ta for meg relasjonene mellom uteskole og målområdene nevnt ovenfor.

Begynneropplæringen i matematikk i uteskole

Lærerne opplever at uteskole gir svært gode rammer for å arbeide med matematikk. Særlig ligger det godt til rette for å gi barnas første møter med matematikken en konkret og praktisk forankring, noe lærerne mener er viktig for å utvikle forståelse for faget. I uteskole er barna aktive i lek og i ulike former for aktiviteter. I disse aktivitetene anvender barna i stor grad matematiske begreper i samhandlingen og kommunikasjonen med hverandre. Mange av disse begrepene har barna med seg fra før. Lærerne opplever at de kan nærme seg matematikken på to måter:

- Lærerne mener at uteskole gir mange og gode muligheter for å omsette barnas ”personlige matematikk” til ”skolematematikk”. Barna kan altså utvikle en matematikkforståelse som bygger på deres *forforståelse* av matematikken. Lærerne tar da utgangspunkt i det elevene gjør og sier og viser hvordan dette kan beskrives eller omsettes til matematikkens

symbolspråk. Lærerne anvender da en *induktiv metode*. De går fra det konkrete til det generelle.

- Samtidig ligger forholdene godt til rette for å ta med seg matematikkteori ut i natur og samfunn og omsette dette til praksis gjennom konkrete aktiviteter. Lærerne anvender da en *deduktiv metode*. De går fra det generelle til det konkrete.

I begynneropplæringen ligger det godt til rette for å arbeide med følgende områder i matematikken:

Klassifisering og sortering

I uteskole ligger det godt til rette for aktiviteter hvor elevene skal sortere og klassifisere. Særlig er naturmiljøer godt egnet. En bruker de elementene en finner i naturen: Med *pinner, kongler, steiner og blader* åpner det seg uttallige muligheter for matematikkbaserte aktiviteter. Lærernes erfaring er at barna synes det er morsomt med oppgaver hvor de skal sortere og klassifisere. I slike oppgaver må barna bruke sansene og de får anledning til å bruke mange begreper når de skal finne fram til forskjeller og likheter i de ulike sorteringskriterier: Farge, glans, overflate, størrelse, tyngde, smak osv.

Lærerne forsøker også å knytte klassifiserings- og sorteringsoppgaver til det aktuelle *tema-arbeidet*. Mulighetene er mange. Klassifisering og sortering kan også komme naturlig inn i ulike typer *lek*, som regel-lek og rollelek.

Å lage bondegård hvor naturelementer skal forestill hus, fjøs, kuer, sauer, hund, katt, mennesker, trær osv. krever en systematisk tilnærming hvor barna må klassifisere og sortere.

Gjennom samtale og dialog elevene imellom og mellom lærer og elever får elevene økt bevissthet om begrepenes betydning.

10-tallssystemet

I naturen kan naturelementene (kongler, steiner, pinner) brukes i arbeidet med 10-talls-systemet. Elevene kan drive med mange ulike telleoppgaver med naturelementer som objekter. De kan videre gruppere naturelementene i tier-grupper og telle tier-gruppene. Samtalen og dialogen underveis er også viktig for å utvikle forståelse.

Måling

Naturen gir mange muligheter for å drive med varierte måleaktiviteter hvor de kan jobbe med mål for lengde, bredde, høyde, areal og volum. En kan legge opp til lekpregede aktiviteter og problemløsende oppgaver og gruppeoppgaver.

- Elevene måler *lengder, høyder og avstander* i natur eller bymiljø med selvlaget meterstav.
- Elevene jobber med mål for *areal* ved å tegne i sand eller markere arealer i skogen.
- Elevene jobber med mål for *volum* med vann ved Lutvann eller en bekk og med medbrakte spann, litermål og bøtter som hjelpemidler.

Øvelsene gir erfaring med betydningen av nøyaktighet. Samtalen og dialogen underveis er viktig for å utvikle forståelse.

Mengder

Gjennom lek og spill er det mange muligheter for å la elevene jobbe med mengder i naturmiljø. De kan lete etter og lage bestemte mengder av naturelementer, de kan kaste på stikka med kongler. Gjennom klassifisering og sortering kan de også jobbe med mengder. Samtalen og dialogen underveis er viktig for å utvikle forståelse.

Addisjon og subtraksjon

Gjennom lek, spill, problemløsende oppgaver og gruppeoppgaver er det mange muligheter for å la elevene jobbe med addisjon og subtraksjon i naturmiljø. Å bruke kongler og steiner gir mange muligheter for aktiviteter. Samtalen og dialogen underveis er viktig for å utvikle forståelse.

Regler

Elevene kan lage mange ulike leker og spill med naturelementer som småsteiner og kongler hvor de utfordres til å lage reglene selv. Når de utvikler reglene må de anvende sin forståelse for matematikk. De kan også få samarbeidsoppgaver som utfordrer dem på samme måte. Samtalen og dialogen underveis er viktig for å utvikle forståelse.

Matematikk i dagliglivet

I uteskolen arbeider barna med en rekke praktiske og konkrete oppgaver som de skal løse, ofte som deler av tverrfaglige opplegg:

Måleaktiviteter

De gjennomfører ulike måleaktiviteter i nærmiljøet. Enkelte måleapparater lager de selv.

Lengde: De måler avstander mellom ulike punkter ute, lengden på pinner, stokker, skygger, høyden på trær og hus osv. De måler i meter og centimeter eller ved å anvende matematiske begreper som kort og lang, lav og høy osv. Elevene har kastekonkurranse med steiner eller snøballer og måler lengder.

Areal: De lager arealer ved å tegne i sand eller bruker tau i skogen og beregner arealet.

Tid: Elevene tar tiden på ulike aktiviteter som løping etc.

Vekt: Elevene veier ulike gjenstander og finner tyngden.

Volum: Elevene bruker bøtter og spann i vannkanten og jobber med måleenheter for volum.

Annie's kloss er en kloss på $10 * 5 * 1$ cm, og med en tråd på 1 m festet til. Alle elevene har en slik kloss hver. Denne klossen er et enkelt måleredskap for lengder og areal som de bruker mye i matematikkaktiviteter i uteskole.

Sortere, ordne og klassifisere

Naturelementer (kongler, steiner, pinner, trær osv.) ordnes etter *størrelse* (stor, liten, mindre), *lengde* (kort, kortere, lang, lengre), *mengde* (mange, få, mye, lite, lett, tung).

Elevene klassifiserer også naturmaterialer etter farge, form, utseende, overflate etc. (blomster, kongler, blader, pinner).

Vær: Elevene måler temperatur og nedbør på leirplassen og registrerer dataene på egne skjema. Endringer, utviklingstrekk over tid, gjennomsnitt osv. kan studeres og materialet kan presenteres vha. ulike grafiske framstillinger.

Bygging: Elevene bygger lavvo, gapahuk, bord etc. og måler lengder for å sage riktig.

Lage mat: Elevene lager mat og måler volum og veier for å finne mengde av ulike ingredienser.

Gå til butikken: Elevene går til butikken for å finne priser på varer, for å planlegge innkjøp eller for å gjøre prisoverslag.

Tall

Naturen gir mange muligheter for å arbeide med naturlige tall og for å utvikle elevenes begreper om tall. Gjennom ulike lekbaserte tilnærminger arbeides det med en del grunnleggende matematikkbegreper knytte til målområdet tall.

Lekaktiviteter med telling:

- Barna snakker om tall.
- De lager tellelenker hvor de trer nyper og rognebær etc. på snøre hvor for eksempel hvert tiende bær kan være nype, resten rognebær etc.
- De leker steinleker hvor de må telle stein.
- De teller kongler, trær, blomster, mennesker, biler osv.
- De har gjettekonkurranser om antall.
- De lager regnefortellinger.

Lekaktiviteter med de fire regnearter:

- Barna kaster på blink med kongler og steiner og legger sammen tallverdiene med utgangspunkt i regler de har laget selv.
- De leker butikk med naturmaterialer (blader, kongler etc.) som betalingsmidler.
- De jobber med de fire regningsartene ved å bruke naturelementer som kongler, steiner og pinner og gjennom ulike former for lekbaserte aktiviteter.

Orientering, natursti etc.

Elevene gjennomfører naturstier og rebusløp med innlagte matteoppgaver organisert som stjerneorientering.

Systematisering og bearbeiding inne

Elevene systematiserer og bearbeider innsamlet tallmateriale (statistikk, diagrammer etc.)

Rom og form (geometri) i nærmiljøet

Det tredimensjonale rom ute i virkelighetens verden gir mange muligheter for å jobbe med geometri. Ved å jobbe med former i naturen og i byens arkitektur kan elevenes grunnleggende forståelse for og kunnskaper i geometri utvikles med basis i konkrete oppgaver. Eksemplene er mange og må tilpasses elevenes alder og individuelle forutsetninger:

- Elevene går på "skattejakt" i nærmiljøet for å se etter og dokumentere trekant, firkanter, sirkler, rektangler, kuber, sylindere, pyramider osv. på bygninger, i gater, veier, gateskilt, brostein, hellelagte plasser osv.
- Elevene gjennomfører ulike oppgaver i naturen eller i byen som å måle omkrets, areal og volum på ulike fenomener.
- Elevene beregner areal og volum inne i klasserommet på konkrete fenomener i omgivelsene som de har målt ute.

Varierte didaktiske tilnærminger

I arbeidet med matematikken brukes mange didaktiske tilnærminger. I nærmiljøet kan lærerne drive en variert matematikkundervisning hvor de utnytter de muligheter de finner her. I naturen brukes naturelementer som småsteiner, kongler, pinner og trær mye, og med utgangspunkt i disse elementene åpner det seg et utall av muligheter for å arbeide praktisk med matematikk. I bymiljøet finner lærerne også mange muligheter for aktiviteter ved å bruke butikker, trafikk, arkitektur etc. som utgangspunkt for matematikkaktiviteter.

Omgivelsene gir altså mange muligheter for å drive en praktisk rettet undervisning med *lek, spill, opplevelser og samarbeid* som viktige ingredienser. Lærerne har en stor portefølje av spill og leker som de bruker i undervisningen, i matematikk som i andre fag.

Krille-Krølle er eksempel på en robust lek som kan brukes til mange ulike oppgaver i naturmiljø. Læreren står og sier "krille-krølle" mens barna vandrer omkring. Plutselig gir læreren en beskjed hvorpå elevene skal gjøre det som blir sagt; danne geometriske figurer (geometri), danne grupper på ulike størrelser (mengder) eller basert på kjønn, hårfarge (sortering) osv.

Samtale og dialog mellom elever og lærere og elevene imellom underveis i aktivitetene og som ledd i erfaringsutvekslinger etterpå er også et viktig didaktisk element i undervisningen hvor lærerne stimulerer barnas læring og forståelse.

Målet med aktivitetene er hele tiden at elevene skal få erfare og utvikle forståelse for at matematikken er et symbolspråk som kan knyttes til og har sammenheng med konkrete fenomener som elevene kan erfare i virkelighetens verden.

8.4 Samfunnsfag

L97 og samfunnsfag

I L97 er mål og innhold i Samfunnsfag ordnet etter de tre fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Fagdisiplinene har følgende hovedfokus:

Historie

Historie handler om *mennesker og samfunn før oss* og tar for seg *tidsdimensjonen*. Faget ser på mennesket og samfunn til ulike tider og hvilke drivkrefter som har påvirket samfunnsutviklingen gjennom tidene.

Geografi

Geografi handler om våre fysiske omgivelser lokalt, nasjonalt og globalt og tar for seg *romdimensjonen*. Elevene skal lære seg å *orientere seg i omverdenen*. Faget ser på lokalisering og utbredelse av naturlige og menneskeskapte fenomen og prosesser på jordoverflata, på sammenhengen mellom menneske og natur og gir oversikt over livsbetingelser, levemåter og levekår på jorda.

Samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap handler om *individ og samfunn* og tar for seg *politikk og sosialisering*. Faget viser hvordan samfunnet trenger lover og regler, organisering og styring for å kunne fungere. Faget arbeider også med mellommenneskelige forhold som samarbeid og konflikter og drøfter rettigheter, plikter, påvirkninger og utfordringer enkeltmennesket står overfor som samfunnsmedlem.

Lærerne har i beskrivelsen av samfunnsfagets didaktikk i uteskole tatt utgangspunkt i planverkets målområder. De har så fokusert på hvordan disse perspektivene blir ivaretatt i uteskole, isolert sett og som del av ulike tverrfaglige opplegg.

Historie - Mennesker og samfunn før oss

Mye historiefaglig stoff inngår i uteskolen på Lutvann. I naturlandskapet og i bymiljøet rundt skolen finner elever og lærere mange innfallsvinkler til kunnskaper om mennesker og samfunn før i tiden. Dette finner de både i det fysiske miljøet (kulturminner, bygninger, veier etc.) og i det sosiale miljøet i form av ulike tradisjoner. Gjennom mange forskjellige aktiviteter konkretiseres og levendegjøres historien med kulturlandskapet, bygninger eller andre elementer i omgivelsene som kulisser. Det skapes en kontekst som kan åpne for innlevelse og dypere forståelse. Følgende didaktiske innfallsvinkler brukes i uteskolen som ledd i samfunnsfagundervisningen på Lutvann skole:

Dramatiseringer og rollespill

Gjennom dramatiseringer av ulike tidsaldre og kulturer levendegjør en hvordan det var å leve på den tiden og i den aktuelle kulturen.

- Steinalder
- Bronsealder
- Jernalder
- Vikingtida.
- Middelalder

I disse rollespillene kan elevene organiseres i familiegrupper på tvers av klassene eller innenfor rammene av den enkelte klasse. Gjennom påkledning, valg av rekvisitter, utstyr, omgivelser og gjennom ulike aktiviteter søker de å leve slik de gjorde i den aktuelle tidsepoken. En rekke faglige perspektiver blir levendegjort og konkretisert gjennom disse rollespillene:

- **Tro**
Elevene jobber med tro og mytologi fra den aktuelle tidsepoken. Aktivitetene knyttes til *KRL*-faget.
- **Roller**
Jenter og gutter får ulike oppgaver hvor de opplever kjønnsrollemønstre i ulike tider. De får også roller fra ulike samfunnsklasser og opplever på den måten samfunnsstrukturen i den aktuelle tiden og kulturen. Aktivitetene knyttes til *Samfunnskunnskap*.

- ***Bygging av bosted***

Elevene gjennomfører praktiske arbeidsoppgaver knyttet til etablering av boplass med bygging av lavvo, ildsted, bord og sitteplasser osv. Aktivitetene knyttes til *Kroppsøving, Kunst og håndverk og Matematikk*.

- ***Matlaging***

Elevene lager mat (fisk, kjøtt, kylling) med kokegrop. De lager ulike retter som nevrøt, lefse, bidos, pinnebrød og finnebiffgryte over bål. De bruker ingredienser fra naturen som urter, bær, einer, granskudd, lav etc. De har med matpakke hjemmefra fra en gitt tidsepoke. Aktivitetene knyttes til *Heimkunnskap, Natur- og miljøfag og Matematikk*.

- ***Lage verktøy, redskaper og utstyr til strid, jakt og fangst***

Elevene lager og bruker sverd, skjold og hjelm, pil og bue, spyd, de lærer å kaste lasso etc. De gjennomfører kamper, dueller og stridigheter. Aktivitetene knyttes til *Kroppsøving og Kunst og håndverk*.

- ***Håndverksarbeider***

Elevene karder, spinner og vever med ull, de farger tekstiler med plantefarging (ull, bomull), de støper tinnsmykker og de spikker smykker i tre, de organiserer kjøp og salg av ulike produkter mellom familiegruppene, de organiserer kappleiker osv. Barna kler seg i klær som de enten har laget selv eller tatt med hjemmefra som skal framstå som mest mulig tidsriktige. Aktivitetene knyttes til *Kunst og håndverk og Natur- og miljøfag*.

- ***Musikk***

Elevene lager musikkinstrumenter og framfører musikk fra de ulike tidsepoker og kulturer. Aktivitetene knyttes til *Musikk*.

Lutvann-elevene har arbeidet med vikingtiden på denne måten gjennom et større opplegg som strakk seg over en uke. Skolen etablerte aldersblandede familiegrupper med rundt ti elever i hver gruppe og en lærer pr. gruppe, og gruppene etablerte seg på hver sine plasser i skogen.

Tenkningen er illustrert gjennom eksempelet *Vikingtid* i figuren nedenfor. Historiefaget er løftet fram og markert som et slags *regifag* for dette opplegget. Eksempelet illustrerer et sentralt pedagogisk poeng og

viser hvordan en kan organisere og didaktisk bygge opp tverrfaglig undervisning i uteskole.



Figur 9: Vikingtiden som tverrfaglig undervisning i uteskole

Elever og lærere har også gjennomført historiske rollespill gjennom mindre opplegg (en dag) hvor de gjennomfører aktiviteter som konkretiserer fenomener, tradisjoner og levemåter fra den aktuelle tidsepoken. På

tilsvarende måte har de jobbet med steinalder, antikkens Hellas, Egypt, middelalder, industrialisering osv. I historiske rollespill legges det altså til rette for å *konkretisere og levendegjøre* tidsepoken og kulturen gjennom aktiviteter og opplevelser med dramaets virkemidler gjennom et tverrfaglig opplegg. Målet er å inspirere elevene i arbeidet med det boklige lærestoffet gjennom en opplevelsesmessig didaktisk tilnærming. Dette materialet illustrerer hvilke muligheter uteskole gir for *tverrfaglighet* samtidig som *skolefagenes* identitet og særpreg ivaretas.

Museums- og institusjonsbesøk

Museer og institusjoner brukes flittig som ledd i historieundervisningen, og gir elevene et møte med tidligere tider. Samtidig har slike besøk også et videre faglig og didaktisk siktemål. På Lutvann skole er følgende museer og institusjoner blitt besøkt som ledd i uteskolen:

- Vikingskipmuseet på Bygdøy
- Kon-Tiki-museet på Bygdøy
- Norsk Teknisk Museum: Menneskets teknologisk utvikling, fra de tidligste tiders enkle teknologi til de siste årtiers utvikling.
- Norsk Folkemuseum: Økonomiske og sosiale levestandarder i Norge for ulike samfunnsklasser de siste hundreårene. Sameutstilling.
- Postmuseet
- Historisk museum; Etnografisk avdeling, Vikingtid, Steinalder, Egypt, Indianere.
- Bymuseet. Avdelingen for middelalder.
- Middelalder-ruinene i Gamlebyen med Maria-kirken.
- Bymuseet i Frognerparken: Utstillingen "Barn i byen i gamle dager"
- Samtidskunstmuseet: Utstillingen "Fotokunst og videokunst".
- Skimuseet i Holmenkollen.
- Norsk Skogmuseum på Elverum. Et museum som presenterer menneskets bruk av skog og utmark gjennom tidene med vekt på skogbruk, jakt, fiske og friluftsliv. Museet har også et stort utendørsanlegg og arrangerer en rekke temaopplegg for grunnskoler og videregående skoler.
- Stortinget: Et møte med norsk politikk.

Nærmiljø- og byvandring

- I forbindelse med temaet *gresk mytologi* arrangerer enkelte klasser stjernetur om kvelden sammen med foreldrene hvor de observerer og lærer om himmelrommet og stjernetegn.
- I arbeidet med *det gamle Egypt* lager elevene labyrinter, ser på geometriske figurer etc.
- Gjennom *byvandring* i deler av Oslo får man et mer autentisk møte med sosiale og økonomiske levetilstander i Oslo i ulike tider.
- Elevene går *pilegrimsleden* mellom Furuset og Stovner og Oldtidsveien mellom Stovner og Gjelleråsen.
- De ser på *husmannsplasser og fortidsminner* i nærmiljøet.
- Elever og lærere går *flyktningerute fra krigen* og får dermed sette seg inn i historiske hendelser fra krigens dager.
- *Akerselva* blir mye brukt. Ved å vandre lang Akerselva får elevene et innblikk i industrialisering og boforhold i Norge under det industrielle gjennombrudd i Norge på 1800- og 1900-tallet. Her ligger fabrikanleggene og gamle boliger på rekke og rad og forteller sin historie.
- Elevene vandrer også langs *Alna-elva* med gamle fabrikanlegg, naturmiljø etc.

Ressurspersoner i nærmiljøet

De oppsøker ressurspersoner i nærmiljøet eller vedkommende kommer til skolen. Andre ganger møter de personen på avtalt sted ute, for eksempel på leirplassen.

Oppsummering

I disse oppleggene (historiske rollespill, museums- og institusjonsbesøk, byvandring og møte med ressurspersoner) er historiefaget et naturlig sentreringspunkt. Samtidig har oppleggene et klart tverrfaglig siktemål. Lærerne har også et videre dannelsesmessig perspektiv og trekker fram sosial samhandling, muntlig og skriftlig språkbruk, kreativitet, lek og fysisk fostring som viktige mål med oppleggene. De ser altså ikke på dette som rene historiefaglige aktiviteter. Alle fag og skolens samlede dannelsesoppgaver blir realisert gjennom slike måter å organisere undervisningen på. Oppleggende krever en helhetlig tenkning i undervisningen og utstrakt samarbeid i kollegiet. I tillegg aner vi konturene av en samfunnsaktiv skole med lærere som må kunne knytte kontakter med

og samarbeide med samfunnet i den ytre virkelighet. Den abstrakte tidsdimensjonen i historiefaget er blitt konkretisert i møte med en fysisk og sosial virkelighet. Uteskole blir på denne måten en viktig del av historiefagets didaktikk.

Geografi - Å orientere seg i omverdenen

Om å erobre nærmiljøet

De ukentlige aktivitetene i uteskole gjør at elevene gradvis blir kjent med nærmiljøet. De starter i skogen i 1. klasse med den faste leirplassen som hovedarena. Etter hvert tar de turer ut i bymiljøet. Her starter de med det nære. De går en runde og besøker hverandres hjem. Elevene tegner så kart over nærmiljøet hvor den enkeltes bolig er markert og med bilder som de også har tatt.

Etter hvert oppsøker de andre naturmiljøer og bymiljøet i skolens omgivelser og i Oslo. De jobber med lokale stedsnavn, og finner bakgrunnen for ulike navn ved å intervjuer eldre mennesker i nærmiljøet og ved å lese lokalhistorie. Butikker, museer, institusjoner, arbeidsplasser, gater og torg, teatre, arrangementer, utstillinger, historiske steder i omgivelsene - alt sammen blir etter hvert elementer i uteskolen. Gradvis utvides sirkelen og elevene blir bedre kjent i sine omgivelser. Underveis får de møte og snakke med forskjellige mennesker som også inviteres med ut til leirplassen i skogen som hele tiden er det kjente og faste holdepunktet som elevene stadig vender tilbake til gjennom hele skoleløpet. Elevene møter ikke bare historien - tidsdimensjonen - på denne måten. Uteskolen konkretiserer også den *romlige dimensjon* - som er geografifagets anliggende.

Slik åpnes nye perspektiver for barna. Hele tiden har lærerne et tverrfaglig siktemål med arbeidet, ofte knyttet til temaet de jobber med. Eksemplene på tverrfaglige opplegg i nærmiljøet og i Oslo er mange:

- Elevene går på teater eller kino og ser en forestilling som handler om et litterært verk eller et tema de jobber med i norsk eller historie.
- Elevene besøker en kunstutstilling som aktualiserer et emne i kunst og håndverk, naturfag eller samfunnsfag
- Elevene handler grønnsaker på det lokale marked, i innvandrerbutikker på Grønland eller de tar tur til butikkene i nærmiljøet som ledd i heimkunnskap eller samfunnsfag osv.

- Lærerne underviser om landskapselementene ved å vise og fortelle om skog, ås, fjell, dal, fjord osv.

De starter i det små - på skolen og i skolens nærmeste omgivelser. Gradvis utvides sirkelen og de tar etter hvert turer til Oslo sentrum med T-bane og buss. På denne måten åpner den ytre verden seg for elevene.

Kart og landskap

Kartet er et viktig hjelpemiddel i dette arbeidet. Elevene bruker ferdige kart og de lager kart over nærmiljøet selv i forbindelse med aktiviteter rundt leirplassen og som ledd i etterarbeid inne. De jobber med kartlære og tolkning av kart i skogen rundt skolen. Elevene bruker kart og kompass og får etter hvert øvelse i å bruke disse hjelpemidlene for å orientere seg ute i terrenget. Orienteringsaktiviteter er en aktuell tilnæringsmåte med mange muligheter som for eksempel linjeorientering og stjerneorientering. På denne måten blir de også kjent med himmelretningene, som igjen har nær sammenheng med flere naturfaglige emner knyttet til solas bevegelse på himmelen, maurtuer, trær og andre fenomener de kan observere i naturen.

Fra det nære til det fjerne

Fra det nære orienterer elevene seg gradvis ut i den store verden. Nyhetsoppslag i media danner et naturlig utgangspunkt. Med elever fra i alt 36 nasjoner på skolen (70 % av elevene er to-språklige) er mulighetene for å gjøre den store verden nær og konkret mange. De besøker hverandre hjemme, de gjennomfører reiser til andre land gjennom sanger og ved å tilberede mat fra ulike land og kulturer, de besøker templer og moskeer som ledd i KRL-undervisning, de besøker innvandrerbutikker på Grønland i Oslo sentrum, de presenterer resultatet av temaarbeider/prosjekter om FN eller andre land ute på leirplassen osv. Gjennom turer til Etnografisk museum i Oslo får elevene nærmere orientering om indianerne i Amazonas. De globale perspektiver blir på denne måten konkrete og nærværende.

I forbindelse med sommer- og Vinter-OL arrangerer skolen også idrettsleker med mange øvelser. Elevene lager flagg fra ulike land. Felles marsj inn på arenaen m/åpningsseremoni og med påfølgende premieutdeling inngår i disse aktivitetene.

Sammenheng og helhet

Aktivitetene i uteskole er i stor grad preget av tverrfaglighet. Samtidig orienterer altså elevene seg i omverdenen gjennom uteskole. Lutvannslærerne har klassen i mange fag. Dette gir lærerne muligheter for å legge opp en undervisning som er preget av en helhetlig tenkning. De kan dermed tillate seg å ha flere tanker i hodet samtidig når de planlegger og gjennomfører undervisningen.

I uteskole møter elever og lærere en ytre, konkret virkelighet. Uteskole åpner dermed to sentrale dimensjoner eller muligheter i undervisningen. For det første gir det muligheter for *kontekstbasert undervisning* i den forstand at elevene møter de fenomener de skal lære om helt konkret i den ytre verden. De lærer om fenomener ved å møte dem i virkeligheten. For det andre handler uteskole om å bruke ulike steder i den ytre virkelighet som *alternative klasserom*. I disse læringsmiljøene kan de drive med ulike skolefaglige aktiviteter som gir andre og nye muligheter for læringsaktiviteter enn det som er mulig å gjennomføre i innendørs klasserom.

I uteskole får altså læreprosessen en konkret, romlig forankring. Aktivitetene har foregått på bestemte steder ute i landskapet som elevene dermed har fått et forhold til. Når elevene hører og leser om fenomener og forhold som de selv har møtt eller vil møte ute i den virkelige verden blir det abstrakte og konkrete to sider av samme sak. Ute- og inneaktiviteter henger dermed nøye sammen og er komponenter i en kontinuerlig og helhetlig læreprosess. Alt hører sammen og er deler av en helhet. Den abstrakte romdimensjon i geografifaget er blitt konkretisert i møte med den fysiske og sosiale virkelighet - i den lokale og hjemlige geografi. Uteskole blir på denne måten en viktig del av geografifagets didaktikk.

Samfunnskunnskap - Individ og samfunn

Demokrati og medbestemmelse

I uteskole lærer elevene å delta i og ta ansvar for et fellesskap når de skal gjennomføre oppgaver. De deltar bl.a. i planlegging av deler av undervisningen. De får komme med innspill på gjennomføring av ulike aktiviteter og opplegg som ledd i uteskole. Selv om mange rammer er lagt av lærerne og skolen er det enda noe igjen som elevene kan ha innflytelse på.

Gjennom å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre turer lærer barna seg organisering, normer, regler og sosial samhandling. Her har de også hentet inspirasjon fra TV-program som 71° nord. Elevene gjør flere ting i denne forbindelse: De skriver søknader til rektor om lov til å dra på en lengre dagstur. De ringer og sjekker rutetider for buss og ferge. Program for dagen avklares gjennom gruppearbeid hvor gruppene har ulike oppgaver. Elevene har diskusjoner om alternative opplegg for å komme fram til enighet og gjennomfører avstemninger for å få tatt beslutninger.

Normer og regler

▪ *Samværsformer og normer for samvær*

I uteskole etableres det andre regler og mønstre for det sosiale samværet og kommunikasjonen enn inne i klasserommet. Samtalen og dialogen går friere, det er mer rom for spontanitet og utfoldelse, og lærerne opplever at de møter elevene med mer tålmodighet, ro og vennlighet og mer likeverdighet. Gjennom rollespill, dramatiseringer, arrangementer og aktiviteter jobber de med normer og regler for samvær. De fokuserer på empati – om det å ta den annens perspektiv. Gjennom uteskole lærer elevene også å forholde seg til hverandre i mange nye situasjoner og de møter andre mennesker i sine omgivelser som de også må forholde seg til på T-bane og buss, i butikker, på arbeidsplasser, på institusjonsbesøk, under intervju osv.

Lærerne understreker også den betydningen de har som rollemodell på dette området når de er ute. Elevene speiler seg selv i måten lærerne møter dem på og elevene lærer noe om hvordan man behandler hverandre i ulike situasjoner når de opplever hvordan læreren gjør det. At det synes å være mer vennlighet, latter og nærhet i uteskole gir viktige korrektiver som lærerne mener preger det sosiale samspillet mellom elever og lærere også når de er inne på skolen.

▪ *Lover og regler*

Elevene lærer om lover og regler knyttet til retten til fri ferdsel i utmark i Norge (Allemannsretten), de lærer hvilke regler som gjelder for tenning av bål i skogen og de samtaler om lover og regler ute i skogen. I møte med Politiet på den lokale politistasjonen opplever elevene en av yrkesgruppene som er satt til å håndheve lover og regler i samfunnet.

Lek er en viktig arbeidsmåte i uteskole hvor barna får øvelse i å lage og forholde seg til regler. Dette kan gjennomføres både med fri og styrt lek.

▪ **Konflikter**

Lærerne utnytter konflikter som oppstår elevene imellom som utgangspunkt for å lære om konfliktløsning og om samtalens og forsoningens betydning i denne sammenheng.

Naturstier

Gjennom naturstier jobber elevene med ulike samfunnsfaglige temaer. Naturstiene har for eksempel poster som krever ulike typer faktakunnskaper. Naturstiene er også godt egnet til tverrfaglige opplegg hvor innholdselementer fra flere fag kan trekkes inn.

Institusjonsbesøk

På mellomtrinnet oppsøker elevene på egen hånd ulike institusjoner, myndigheter og organisasjoner som ledd i gruppearbeid. De samtaler med og intervjuer representanter for disse institusjoner og møter dem som mennesker og rollemodeller:

- Stovner Politikammer
- Grønland Politikammer
- Ungdom mot vold
- Tobakksskaderådet
- Hjerte og lungeforeningen
- Jeger- og fiskeforeninger
- Idrettsforeninger

Friluftsliv som kulturformidling

Friluftslivet er en viktig del av uteskolen på Lutvann skole. På denne måten får elevene møte en viktig del av norsk kultur og norske tradisjoner. Dette er også en vei inn i norsk kultur for mange av de tospråklige barna.

Samisk kultur

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

Samtalens betydning

Gjennom det hele er samtalen og dialogen mellom lærer og elever viktig. Samtalene foregår dels med enkeltelever og elevgrupper og dels i samlet klasse. Samtalen er viktig for å stimulere elevene til å reflektere over det som skjer og ting de opplever. På den måten kan elevenes opplevelser bli viktige byggesteiner i læreprosessen ved at opplevelsene omdannes til erfaringer.

Samfunnsfag, nærmiljøet og uteskolen på Lutvann

Det er et gjennomgående prinsipp i L97 at skolen i undervisningen skal hente eksempler og illustrasjoner til undervisningen fra elevenes nærmiljø fordi hjemstedet er et viktig utgangspunkt for å utvikle innsikt i samfunnet. Planen forutsetter en utstrakt bruk av nærmiljøet for å eksemplifisere, konkretisere og levendegjøre kunnskapen. L97 understreker videre sterkt at elevene skal utforske, observere og finne ut av forhold og fenomen i lokalsamfunnet.

Denne studien viser at denne ambisjonen i L97 i stor grad blir ivaretatt i uteskolen på Lutvann skole, med samfunnsfaget som et naturlig regifag. Som vi senere skal se har også Natur- og miljøfaget en tilsvarende funksjon. Materialet tyder videre på at få lærere driver rendyrket fagundervisning i historie, geografi eller samfunnskunnskap i uteskole. Undervisningen i samfunnsfag er i stor grad knyttet til tverrfaglige temaopplegg. De fagspesifikke perspektivene kommer tydeligere fram i den videre bearbeidingen inne når opplevelsene sees i sammenheng med det boklige lærestoffet.

Materialet underbygger klassiske oppfatninger av samfunnsfag som et viktig fag i skolen, som forsterkes ytterligere av uteskole som didaktisk tilnærming i undervisningen. Her er det interessant å vise til Dewey som framhevet at god undervisning i bl.a. geografi og historie bidrar til elevenes psykiske utvikling, ved at *”... de blir i stand til å nå utover sine personlige erfaringer – i rom og tid – med hensyn til å forstå både naturgitte og sosialhistoriske betingelser og relasjoner”* (Dale 1996, s. 240).

8.5 Natur- og miljøfag

L97 og natur- og miljøfag

I L97 er Natur- og miljøfaget delt i fire målområder:

- Kropp og helse
- Mangfoldet i naturen
- Stoff, egenskaper og bruk
- Det fysiske verdensbildet

Læreplanverket understreker at opplevelser og variert utfoldelse i natur og nærmiljø skal prioriteres høyt gjennom grunnskolens syv første år. Gjennom uteskole får elevene anledning til å utforske de fysiske omgivelsene og til å bruke kropp og sanser aktivt. Gjennom aktiviteter og opplevelser i naturen får de konkrete erfaringer fra den virkelighet de skal lære om. De stimuleres også til kreativitet og undring gjennom å utforske og observere omgivelsene.

I stor grad tar lærerne utgangspunkt i planverkets fire målområder når de planlegger og reflekterer rundt sin didaktiske praksis i Natur- og miljøfaget.

Kropp og helse

Sansene

Elevene gjennomfører forskjellige aktiviteter med bruk av sansene for å øke sin bevissthet om hvilken funksjon og betydning ulike sanser har. Gjennom stasjonsøvelser får de anledning til å fokusere på en og en sans: hørsel, syn, lukt, smak og berøring. Elevene får bruke sansene, oppleve og så forklare og beskrive opplevelsene.

De gjennomfører også ulike typer leker som gir sansemotorisk stimulering, som for eksempel:

- *Syn*: En og en ledes av en annen i ulendt terreng med bind for øynene til et tre, stein etc. Deretter skal en finne igjen treet eller gjenstanden uten bind for øynene (oppøve sansemotorisk bevissthet)
- *Hørsel*: Leke døv i ulike leker. Lytte etter og gjenkjenne ulike lyder.
- *Følelser*: Elevene tar på naturelementer og beskriver det de kjenner.
- *Smak*: Elevene smaker på bær, frukt, blader og annet og setter ord på opplevelsen.

- *Lukt*: Elevene lukter på ulike elementer i naturen og beskriver hva de opplever på denne måten.

Bevissthet om egen kropp

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

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

Kroppslige og fysiske forutsetninger

- *Sansemotoriske øvelser*: Lærerne har et bredt repertoar av sansemotoriske øvelser hvor elevene får anledning til å bruke kroppen på varierte måter. Dette gir dem økt bevissthet om kroppens muligheter og ferdigheter.
- *Førstehjelp*: De arbeider med førstehjelp gjennom praktiske øvelser.
- *Påkledning*: De snakker om å kle seg riktig ute som en forutsetning for å kunne fungere og trives utendørs. De snakker om klær og isolasjonsevne, om hvordan en kan/bør kle seg etter værforholdene og etter aktivitetsnivå, og om elevenes erfaringer med ulike typer klær i kulde og varme. De fokuserer også på hva de må gjøre for å holde på varmen eller bli varm når det er kaldt ute, og peker på forhold som bevegelse og bruke store nok klær som gir isolerende luftlag etc.
- *Mat*: Mat er også viktig for å kunne fungere og trives ute. De snakker om matens betydning som energikilde og som byggemateriale for kroppen som en viktig trivselsmessig og helsemessig faktor.
 - Elevene lager mat og de samtaler om sunn og usunn mat.
 - De plukker bær, lager syltetøy og spiser brød med syltetøy. De lærer om sikre matsopper og plukker sopp som de steker og spiser.
- *Begrepsdannelse*: De jobber med å lære navn på ulike deler av kroppen gjennom konkretisering, aktiviteter etc.

Mangfoldet i naturen

For lærerne framstår det som åpenbart og naturlig å nærme seg målområdet *Mangfoldet i naturen* ved å være ute i naturen. ”Hvor skulle vi ellers gjøre det, om ikke ute?” som en lærer sa det. I skogen i Østmarka og i området rundt Lutvannet har de alle de muligheter man kan tenke seg. Innfallsvinklene i undervisningen er mange. Lærerne stimulerer elevene til å nærme seg naturelementene og oppleve, observere, registrere og studere naturens mange fenomener med undring og nysgjerrighet og som forskere.

Dyr

- *Smådyr, insekter etc.:* Elevene leter etter og fanger insekter med insektfeller og undersøker, observerer og studerer dyrene. De bruker utstyr som bestemmelsesduker, luper, pinsetter, insektsuger, samler inn i bokser osv. De lager skjemaer som de bruker i registreringene, de snakker om det de ser, bruker oppslagsverk, preparerer, lager utstillinger av preparerte insekter, de studerer og jobber med maur og livet i maurtue osv. De lager modeller, meitemarkkasse og terrarier i klasserommet med dyr de har tatt med inn osv.
- *Fugler:* Elevene observerer, ser med kikkert og lytter. De snakker om utseende og sang. De bruker fuglebok. De lager og setter opp fuglekasser etter påske som så følges opp i ukene etterpå med observasjoner av egg og fugleunger. De lager foringsplasser til fugl, lager fuglemat av frø og fett, kokt i yoghurtbeger. De jobber med begrep som trekkfugler, standfugler, vadefugler etc. De opplever fuglelivet på Østensjøvannet. De koker og spiser andegg som er samlet inn.
- *Smådyr i vann:* Elevene samler inn smådyr med håver og bruker utstyr som petriskåler, vannkikkert, linseglass, luper og pinsett og studerer funnene. De artsbestemmer ved hjelp av bestemmelsesduker og oppslagsverk. På skolen lager de akvarium i klasserommet.
- *Pattedyr:* Elevene lærer om planteetere og rovdyr. De drar til Zoologisk museum og jobber med pattedyr som tema.
- *Husdyr:* Elevene besøker bondegård og opplever husdyr. De bruker 4H-gården på Lindeberg hvor elevene får del i spesialopplegg med sau som klippes hvor de så følger behandlingen av ull videre med karding og spinning. De besøker også Trosterudhallen hvor de får ri og oppleve hester og ta del i hestestell.

- *Spor og sportegn*: De jobber med spor og sportegn til ulike årstider. De leter etter og observerer ekskrementer, gulpeboller, beitemerker på trær og busker, spor i snøen, spettesmier osv. og snakker om observasjonene.
- *Tur til Langøyene og Hovedøya*: Elevene planlegger turen. I strandkanten og på brygger fisker de krabber, de plukker skjell og steiner i fjæra og de går tur rundt øya. De spiller også ball, leker, griller mat, koser seg sammen osv.

Planter

- *Skog og trær*: Elevene oppsøker og jobber med ulike *skogstyper* og *trær* som bl.a. gran, furu, bjørk, rogn, selje, or og edelløvtrærne. De planter trær i samarbeid med skogeier. Elevene gir navn til *sitt* tre, og får med seg trær tilbake til skolen som plantes der.
- *Blomsterplanter, sopp, lav, moser, bær*: Elevene samler inn, observerer, studerer og klassifiserer. De lager ulike typer plantesamlinger som herbarium, de lager syltetøy etc.

Klassifisering og artsbestemmelse

Elevene jobber med sortering og klassifisering av planter og dyr ute. Dette er en viktig og mye brukt tilnærming i møte med plante- og dyreriket i uteskolen på Lutvann skole (jfr. også kap. 8.3).

- *Planter* (blomsterplanter, trær, lav, moser, sopp etc.)
- *Dyr* (smådyr, pattedyr, fugler, insekter, fisk og amfibier).

Elevene lager dels egne klasser etter selvvalgte kriterier (størrelse, farge, spiselig, pent/stygt, hardt/mykt osv), og dels har de med seg oppslagsverk, bestemmelsesduker og annet utstyr ut for å lære artsnavn. Elevene jobber med artsbestemmelse både i grupper og individuelt.

Liv og livsprosesser

Elevene følger livsprosessene på ulike måter som for eksempel:

- *Sommerfugl: Fra larve via puppe til sommerfugl*. Henter larve ute, følger prosessen inne.
- *Gran: Fra plante til frø til plante*. Elevene tar utgangspunkt i en gran, plukker konge, frø, sår og ser ny granplante vokse opp. De samler frø ute og planter inne.
- *Fugl: Fra fugl til egg til fugleunge*. Elevene lager fuglekasser som de setter ut om våren, observerer i felten og følger prosessen på den måten.

- *Frosk: Fra froskeegg til rumpetroll til frosk.* Elevene henter egg ute, klekker ut rumpetroll inne, følger utviklingen til frosk og setter frosken ut igjen i naturen.
- *Bladlus: Fra bladlusegg til bladlus.* De henter egg ute og klekker ut lus inne.
- *Terrarier:* Elevene lager terrarier for å studere smådyr inne:
 - De henter mark og materialer ute og følger markens liv i meitemarkkassa.
 - De henter skrukke troll og ser hva de spiser og hvordan de lever.
- *Kompostering: Fra dødt organisk materiale til jord.* Elevene legger organisk avfall i kompostbinge. De følger prosessen og ser at det blir til jord.

Årstidsvariasjon

Elevene møter naturen i alle årstider. De følger en gitt biotop og naturrute gjennom flere årstider og observerer og registrerer hvordan naturen forandrer og utvikler seg gjennom årstidene. De registrerer planter, dyr, spor og sportegn og de følger et tre gjennom alle årstider. De observerer været og registrerer temperatur og nedbør hver uke. De lager oversiktsskjema og ser utviklingen over tid.

Høsting

Elevene plukker bær, smaker, lager syltetøy og saft. De plukker sopp og lærer om sopp. De driver matauk, lager mat, farger og medisiner. Elevene fisker fisk både sommer og vinter og bearbeider og spiser fisken.

Økologi

Elevene jobber med samspillet i naturen i uteskole og bruker ulike typer økosystem.

- *Vannet som økosystem*
 - Elevene studerer livet i ferskvann og vannets kretsløp.
 - De leter etter liv i ulike typer vann.
 - Vannprøver: De tar vannprøver og påviser pH-verdi. De filtrerer vannet og ser etter ulike typer partikler.
 - Elevene lager fiskesuppe av fisk elevene har fanget selv.
 - De dissekerer også fisken og studerer hva fisken har i magesekken, og lærer på den måten om kretsløpet i naturen.

▪ *Skogen som økosystem*

- Elevene ser etter spor og spor tegn etter dyr i skogen til alle årstider.
- De lager gipsavstøpninger av sporavtrykk som de finner.
- De observerer, sorterer og artsbestemmer trær og blomster, moser og lav.
- De studerer jordbunn og lærer om jordarter og jordsmonn.
- De jobber med ulike biotoper og sammenlikner planters voksesteder.
- De jobber med begrepet næringskjede.

▪ *Natur- og miljøbevissthet*

Lærerne legger vekt på å utvikle elevenes respekt for natur og miljø gjennom samtaler med utgangspunkt i de mange aktivitetene i naturen. Elevene lager egen kompost og samtaler om nedbrytning i naturen som fenomen. De fotograferer også søppel og samtaler om dette. Elevene rydder og holder orden rundt leirplassene og på skolens område. Samtalen omkring dette temaet er viktig for å utvikle elevenes miljøbevissthet

▪ *Friluftsliv*

Elevene gjennomfører turer i ulike typer natur som skiturer, kanoturer, sykkel turer og overnattingsturer. De høster bær, sopp og fisk etc. som de tilbereder og spiser. De lager bål, bygger og konstruerer ulike innretninger for ly som lavvo og gapahuk og de lager innretninger for ulike typer aktiviteter. Alt er viktige elementer i et enkelt friluftsliv som bidrar til å gi varierte naturopplevelser.

Stoff, egenskaper og bruk

Elevøvelser og forsøk er begreper som tradisjonelt står sentralt i fysikkfaget. Dette gjøres for en stor del i skolens laboratorium, i egne rom med eget utstyr tilgjengelig. Deler av denne virksomheten flytter imidlertid Lutvann-lærerne også ut i naturen. Flere typer forsøk gjøres ute.

Vannets egenskaper

- Elevene jobber med vannets faseoverganger: Fra vann til is (*frysing*), til vann (*smelting*), til damp (*fordampning*) og til vann igjen

(*kondensering*). De observerer vann som fryser til is på pytter og på Lutvann om høsten. De borer i isen og måler utviklingen i isens tykkelse. De tar snø og smelter over bålet og koker det helt inn (damp). Fuktighet på innsiden av lavvoen om vinteren blir eksempler på kondensering. De samtaler om dette.

- Elevene måler isens tykkelse på Lutvann både vha. isbor og ved å se gjennom isen.
- Elevene prøver ut, observerer og snakker om hva som flyter og hva som synker.
- Elevene spikker barkebåter og setter på pinner med blader som seil. De lager også båter inne på båtverksted som så testes ut i vannet ute.
- Elevene bygger broer over bekker vha. stokker. De måler først lengder på aktuelle stokker, surrer dem så sammen og legger dem over.
- Elevene måler vannkvalitet i Lutvann, Puttjern og Østensjøvannet. De måler ph-verdi med strips og ser på vannet i mikroskop.

Ild

Elevene jobber med forbrenning av stoff og ild.

- De gjør forsøk for å finne ut hva som brenner og hva som ikke brenner. Forsøk i blikkboks.
- De eksperimenterer med stoffers egenskaper; hva som smelter og hva som ikke gjør det.
- De samtaler om forutsetninger for at noe skal brenne.
- De lager kullstifter av tynne bjørkepinner som stappes i hermetikkboks som så settes opp ned på bakken, tettes med sand eller jord langs kanten og forbrennes (uten tilsetning av oksygen) i et bål i ca. 1- 2 timer. Stiftene brukes så til å lage kulltegninger med.

Partikkelforståelse

De jobber med partikkelforståelsen på ulike måter. De samtaler om at alt er bygd opp av mindre deler (molekyler, atomer osv.). De studerer *steiner* og ser at ulike bergarter er bygd opp av mineraler, de gjør eksperimenter som viser at *luft* er noe osv. De *dramatiserer* også partikkelforståelse ved at elever spiller atomer og molekyler (luft, bergarter, kjemiske reaksjoner etc.) gjennom enkle tablåer.

Geologi

Elevene jobber med ulike emner innenfor geologi i uteskole.

- De studerer bergarter og fjell, og jobber med klassifisering og artsbestemmelse. Forholdene ligger godt til rette for lek i fjellskråninger.
- De samler steiner og lager figurer av steinene ved å lime sammen, male osv.
- De hogger i og sliper stein. De bruker de hammer, meisel, hansker og beskyttelsesbriller. De undersøker stein m/lupe, stereolupe og tester hardhet og andre egenskaper med sandpapir, nål, olje og vann.
- De samler egne steiner og lager steinsamling og steinutstilling med beskrivelser.
- De lager krystaller, ved for eksempel å la en tråd henge fra en pinne som de kan få saltkrystaller på ved å dyppe i saltvann.
- De lager U- og V-daler gjennom eksperimentering med rennende vann og sand.
- De drar til Geologisk museum i Oslo.

Energi

- De lager vannhjul og vindmøller. Elevene snekrer vannhjul på sløydsal og tar det så med ut for å bruke det i bekk.
- De jobber med begreper som energioverføring (Termodynamikkens lover). De tenner bål, legger steiner i bålet, fyller kaldt vann i blikkbokser og legger steinene i vannet. De måler så temperaturen flere ganger. Elevene skriver rapport.
- De går langs Akerselva og observerer og studerer fabrikkenes utnyttelse av vannkraft. De har også gjort det etter regnværsperiode for å observere Akerselva i flom.
- Som ledd i matlaging varmer de opp steiner for å varme opp vann som de så lager mat av, for eksempel supper.

Avfall

- Elevene lager papir av papirrester. De bløtlegger papirbiter som løftes opp med ramme og netting og som så tørkes og presses på stoff.
- Elevene jobber med nedbryting av organisk materiale. De lager kompost ved å grave ned forskjellige typer søppel (plast, matrester osv.) og sjekker så etter en stund hva som brytes ned og hva som ikke brytes

ned. De tegner kart og markerer på kartet hvor de har gravd ned avfallet for å kunne finne det igjen.

- De kildesorterer avfall og legger organisk avfall til kompostering.

Det fysiske verdensbildet

Verdensrommet

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

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

Vær

Elevene gjør værobservasjoner: De måler temperatur, nedbør og vind (styrke og retning) og skriver ned registreringene i værbok med symboler som beskriver været hver uteskoledag. De har laget målestasjonen selv. Materialet brukes som grunnlag for å utarbeide værstatistikk som ledd i matematikkundervisningen.

Lyd

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

Lys, skygge og farger

Elevene jobber med lys og skygge på flere måter:

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

Luft

- Elevene studerer fenomener som vind og oppdrift med drager og papirfly. Hva blåser i vinden?
- Elevene måler hastighet i utforkjøringer på ski: De står oppreist og bøyer seg og tar tiden. To og to elever bruke seil og tester luftmotstanden.

Krefter og balanse

Elevene jobber med krefter som fører til bevegelse eller hindrer bevegelse.

- De eksperimenterer med stokker, pinner etc. som vektstenger og finner tyngdepunktet. De lager også dumphuske og brekkstang. De flytter og løfter opp steiner og stubber. Dette sammenligner de når de bruker egne krefter ved å løfte, dytte og dra alene og som samarbeid. De balanserer også på stokken og prøver ut balanse uten å se osv. som et element av lek.
- De lager flaskebane og måler tiden på flasker med og uten innhold for å teste friksjon.
- I arbeidet med temaet industrialisering lager elevene vannhjul inne som testes i Akerselva. Dette knyttes også opp mot samfunnsfaglige og naturfaglige emner (energikilder og fysikk).

Magnetisme

Elevene lager egne kompass (oppskrift i Terrella). De samtaler om himmelretninger, og orienterer m/kompass og himmelretninger

Varierte didaktiske tilnærminger

Materialet viser at Natur- og miljøfaget knyttes til uteskolen på Lutvann gjennom en lang rekke aktiviteter. Lærerne bruker mange fagspesifikke metodiske tilnærminger i undervisningen. Men de bruker også metoder av mer allmenndidaktisk karakter.

I undervisningen er det et gjennomgående trekk at aktivitetene på småskoletrinnet i stor grad er lekbetont og basert på observasjoner og opplevelser som elever og lærere i neste omgang samtaler om og eventuelt undrer seg over sammen. Leken er viktig og gir mange muligheter for å jobbe med Natur- og miljøfaget.

På mellomtrinnet blir tilnærmingene mer fagspesifikke og systematiske, og lærerne legger vekt på opplæring i naturvitenskapelig tenkning. Elevene skal lære seg til å formulere hypoteser (hva vil skje?) som så testes ut (hva skjer?) hvorpå hypotesene blir bekreftet eller må forkastes.

Samtaler mellom lærere og elever hvor de reflekterer og undrer seg over det de ser og opplever er en viktig didaktisk tilnærming. På denne måten kan lærerne stimulere barnas nysgjerrighet og interesse for faget.

8.6 Kunst og håndverk

L97 og kunst og håndverk

Lærestoffet i Kunst og håndverk er samlet i to målområder i L97:

- Bilde og bildekunst - Todimensjonal form
- Skulptur og bruksform - Tredimensjonal form

Faget er videre bygget opp rundt tre hovedkomponenter: a) *Kunst og formkultur* b) *Form, farge og komposisjon* og c) *Materialer, redskaper og teknikker*.

Kunst og håndverk knyttes til uteskolen på Lutvann på mange forskjellige måter. Lærerne synes å ha ulike utgangspunkt når de

planlegger og reflekterer over sin didaktiske praksis i faget, men det samler seg rundt de aktiviteter og områder som omtales nedenfor.

Opplevelse og observasjon

Lærerne stimulerer elevene til å oppleve og observere natur, landskap og bygninger i omgivelsene når de er ute. Fokus kan variere. Det kan dreie seg om de store linjer i naturen eller detaljer i natur eller på bygninger. Elevene jobber også med elementer som lys, skygge, farger og fargesetting, symbolfarger (trafikklys, skilt etc.), figurer, former, arkitektur, geometri, både todimensjonalt og tredimensjonalt gjennom bl.a. observasjoner ute. På denne måten henter de inspirasjon til kunstnerisk aktivitet både ute og inne.

Bilde og bildekunst

Tegne og male ute

Barna tegner og maler bilder ute. De lager også skisser. De lærer ulike teknikker og motivene varierer etter hvor de er, i naturmiljøer eller i byen. Slike aktiviteter krever at elevene har det utstyret de trenger med seg ut. Her tar læreren hovedansvaret, og det varierer i hvilken grad elevene involveres i å være med på å ta ansvar for dette.

I arbeidet kan elevene fokusere på lys, skygge, kontraster, farger eller perspektiv og dybdevirkninger slik de opplever det ute. De jobber med fargelære og blander farger for å finne rett farge. Elevene *tegner* i bøker fenomener de observerer i naturen, i landskapet eller i byen, og de bruker enten blyant, fargeblyanter eller fargestifter. De *maler* også akvarellbilder på tilsvarende vis. Andre ganger tegner og maler de rene fantasitegninger.

De lager også naturmotiver med *kullstifter* som de har laget selv av trepinner. De bruker ofte bjørkepinner som omdannes til kullstifter når de forbrennes i hermetikkboks.

De maler også med *pinner*. Noen ganger maler de mens de sitter inne i lavvoen. Da er flammen fra bålet som de sitter rundt i lavvoen et aktuelt motiv.

Tegning og maling er ofte en *individuell* aktivitet. Men de kan også jobbe *gruppevis* med å lage for eksempel landskapsmalerier.

Naturbilder

Elevene lager bilder av naturmaterialer (blader, mose, lav, grener osv.) som de har samlet inn og som så limes på papir, treplate, papp eller stoff.

Tegne og male inne

Noen ganger henter de inspirasjon og inntrykk fra naturen og tegner og maler inne med grunnlag i skisser de har gjort ute ved hjelp av tegneplate og blyant, kullstifter eller fargekritt.

Trykking

- Elevene jobber med stofftrykk. Da tar de maling på naturgjenstander og trykker det på papir eller stoff. De dypper også mose i maling og trykker det mot et ark og lager bilder.
- De lager barktrykk ved å legge papir utenpå barken på et tre og tegner så med fargestifter på papiret.
- De lager også soppretrykk ved å legge soppen med sporene ned over sort ark. Soppen står under glass over natta, og sporene har da falt ned på arket og laget mønster.

Fotografering

Elevene fotograferer ute, for eksempel naturmaterialer, bygninger osv. De øver seg i å velge motiv og å velge rett utsnitt. Dette er en måte å samle inntrykk på som de tar med inn for videre bearbeiding.

Gjenkjenne i naturen

Elevene kan også få i oppgave å lete etter og gjenkjenne ting i naturen som de har sett på bilder.

Skulptur og bruksform

Håndverk og kreativ bruk av naturmaterialer

Elevene bruker naturmaterialer de finner ute til å lage mange ulike produkter. Dels lager de figurer ute, men mye tas også med tilbake til skolen for videre bearbeiding der. De lager en rekke ting som ofte knyttes til temaer de jobber med som eventyr, historiske tidsepoker, litteratur eller temaer knyttet til Kunst og håndverksfaget.

En rekke av gjenstandene de lager ute krever at de har noe utstyr med seg som kniv, tau, garn, øyeskrue, sandpapir etc. *Spikking* er en vanlig

aktivitet i uteskole, dels lærerstyrt og dels en aktivitet elevene gjør spontant. Lærerne legger vekt på å lære elevene knivregler fra 1. klasse slik at de lærer å omgås kniven med respekt. De arrangerer bl.a. egen spikke- og knivdag hvor bruk av kniven, teknikk og regler er i fokus. De fleste elevene har egen kniv som de har med seg på utedagen og som de bærer i slire i beltet eller i sekken.

Elevene spikker en rekke gjenstander som spiseredskap, tvare, vandrerstav, vennskapspinner, Knerten-figur, nisser osv. De lager også trollvev med utgangspunkt i røtter eller andre emner som de finner ute. De lager renning av tau før de tar fatt på selve vevingen hvor de kan bruke garn. Dette er en aktivitet som kan gjøres både ute og inne.

De lager også sverd, hjelm, skjold og pil og bue som ledd i temaet vikingtid. De lager seljefløyte og sopelime og fletter kurver av strå. De lager smykker og amuletter. De lager også rammer av pinner som brukes rundt bilder de har laget. De lager figurer, dokker og troll som for eksempel stalloer (samisk sagnhistorisk figur). De bruker de kongler, småsteiner, pinner, trerøtter, blader osv. som limes sammen og dekorerer. De lager mosaikkbilder av småstein, frøbilder og skjellbilder med frø og skjell som limes på kartong osv.

Arbeidene brukes på flere måter. Noe tar de med seg hjem. Andre ganger blir arbeidene brukt for å utsmykke klasserommet eller de lager utstillinger. Noen ganger får de lage kunstverk som ledd i utsmykking av skolen. Andre ganger lager de naturkunst, hvor de lager kunstverk i naturen av naturelementer – kunstverk som blir værende utendørs, kanskje som en varig installasjon. En kort tid, i mai og juni lager elevene blomsterkranser og buketter.

Gamle teknikker

Gjennom arbeid med ulike materialer lærer elevene gamle teknikker som for eksempel karding av ull og spinning til tråd og de farger garn med farer de har laget av planter (mose, lav og sopp). De lærer veving, utevev, indianervev (to pinner i kors) og trollvev av pinner de finner ute. De lager snurrevev fra vikingtiden. De lærer også hekling og strikking.

Skulpturer

Elevene lager mange typer skulpturer i naturen. Om vinteren bygger de skulpturer av snø eller av isbiter som de har frosset ned i melkekartonger.

Her er mulighetene mange. Det handler om å bruke anledningene når de byr seg med tanke på temperatur, snømengde og snøtype.

Om sommeren kan elevene lage skulpturer av sand på stranda ved Lutvann. De lager også skulpturer ute av ulike typer naturmaterialer som de finner ute. Dette er eksempler på ulike former for landskapskunst som de jobber med ute og som blir værende ute.

Noen ganger er de på skulptur-jakt og leter etter naturlige skulpturer i naturen sommer og vinter. Da kan de lete etter troll-tre osv.

De oppsøker også skulpturer i bybildet, drar til Vigelandsanlegget osv.

Arkitektur

Elevene ser på, studerer og tegner bygninger når de er ute, både i nærmiljøet og spesielle bygninger i Oslo, som for eksempel Trosterudvillaen, Slottet og Stortinget. Da kan de også måle opp bygningene som ledd i matematikkundervisning.

Konstruksjoner, bygging og bruk av redskaper

Elevene lærer seg å bruke redskaper som kniv, sag, øks, tau, hammer og spiker, tvinger, tenger og skrutrekker som ledd i bygging og konstruksjonsarbeid ute. Elevene har vært med på å bygge opp leirplassene med lavvo, ildsted, sitteplasser og de andre innretningene som er der. De feller trær (rajer) med sag, barker og bærer trærne til leirplassen hvor byggingen foregår. De bærer steiner og lager en grunnmur av stein som lavvoen så bygges på. De lærer også å bygge gapahuk. Tau inngår i mange konstruksjoner, bl.a. i lavvo og gapahuk og barna lærer surringer og ulike knuter. Elevene bygger også hytter med ulike bygge- og bæreprinsipper, og de bygger bord og sitteplasser av trær de har felt. De bygger også ulike typer broer over bekker etc. De feller trær, bærer, bruker tau osv. som med lavvo. De lager også labyrinter og pyramider av pinner og stokker og i snø og sand.

Elevene bygger ulike typer bålplasser med ulike innretninger for å kunne lage mat. De lærer teknikker for ulike båltyper. De lager fuglekasser inne og setter opp disse ute og observerer og studerer så fuglene etter hver som de bebor fuglekassene.

Alt i alt foregår det mye praktisk arbeid i uteskole hvor elevene lærer gamle bygge-, og håndverksteknikker som gjør at de også utvikler ferdigheter i bruk av ulike typer redskaper. Dette er ferdigheter som lett vil

gå tapt i et moderne samfunn, og som uteskole på en naturlig måte kan bidra til å holde i hevd.

Kulisser

I naturen finner elevene miljøer som fungerer som naturlige kulisser i dramatiseringer av litterære verker, eventyr etc. og i forbindelse med rollelek som for eksempel trollskog, dragens hule osv.

Besøk på gallerier, museer og utstillinger

Elevene besøker museer og gallerier i Oslo og studerer kunst. De får på den måten et møte med ulike kunstnere, deres uttrykksformer og kunnskaper om ulike kunstretninger. De besøker Munch-museet, Museet for Samtidskunst, Barnekunstmuseet og Frognerparken med Vigelandsanlegget som ledd i temaarbeider som for eksempel ekspresjonismen og Edvard Munch.

Naturbok

Barna har hver sin naturbok som de tegner og maler i. Her lager de også skisser hvor de samler visuelle inntrykk.

Varierte didaktiske tilnærminger

I uteskolen på Lutvann skole legger lærerne vekt på at elevene skal få personlige møter med kunst og formkultur i nærmiljøet, slik også L97 understreker. Elevene får gjennom uteskolen arbeide med naturmaterialer dels i naturen og dels i klasserom av naturmaterialer som er hentet i nærmiljøet. Gjennom eget skapende arbeid ønsker lærerne å legge til rette for at barna skal få utvikle sin kreativitet og få kunnskaper og ferdigheter som gir elevene opplevelse av mestring og glede. I uteskole ligger også forholdene godt til rette for å utvikle elevenes visuelle kompetanse og de får ofte anledning til å gjengi det de har opplevd og sanset ute i skapende arbeid. De får også møte profesjonelle utøvere innen kunst og kunsthåndverk gjennom besøk på utstillinger og gallerier.

8.7 Heimkunnskap

L97 og heimkunnskap

I Læreplanverket framstår heimkunnskap som et fag som skal hjelpe barn til å mestre sin egen hverdag, som enkeltindivider og sammen med andre. Det framheves at barn og unge trenger kunnskaper og ferdigheter ”... for å mestre dagliglivets oppgaver og gjøremål og ta hånd om sitt eget liv” og ”... for å kunne ta ansvar og vise omsorg i mellommenneskelige forhold” (L97, s 252).

Heimkunnskap er et fagområde som favner svært vidt. Det tar opp emner som mat og matkultur, hjemmets gjøremål, hygiene, helse og livsstil, barn, familie og nærmiljø, omsorg og sosial handling samt miljø- og forbrukerspørsmål.

Når lærerne planlegger og reflekterer over heimkunnskapsundervisningen i uteskole tar de i stor grad utgangspunkt i planverkets målområder.

Nærmiljøet

Naturen som spisskammer

I nærmiljøet høster elevene planter og fisk som tilberedes og bearbeides på ulike måter og spises – dels ute og dels inne. De plukker og tilbereder sopp ute og spiser det, eller de tar det med tilbake til skolen for videre bearbeiding i heimkunnskapstimene. Elevene plukker bær som blåbær, tyttebær, bringebær og rips som de dels spiser ute og dels tar med seg tilbake til skolen for videre bearbeiding til syltetøy og saft i heimkunnskapstimene. De høster også ulike typer planter som brennesle, lav, skvalderkål, vårkål og lager krydder etc., og de høster bjørkeblader, granskudd og einerskudd om våren og einerbær som de lager te av og drikker.

Innkjøp i butikker og på torg

Elevene går til lokale matbutikker, til torget og de oppsøker eksotiske grønnsakbutikker på Grønland og handler mat, frukt og grønnsaker som de tar med ut i uteskole for å lage mat der eller for å bruke det inne i heimkunnskapsundervisningen. Ute lager de ulike retter av den innkjøpte maten. De kjøper grønnsaker og erter og koker grønnsaksuppe eller ertesuppe av (samtidig som de for eksempel leser eventyret ”Prinsessen på

erten”). De lager mat fra forskjellige kulturer; gresk mat, mexikansk mat, kinesisk mat osv. De steker grillspyd, de steker lapper, lomper eller pannekaker av råvarer de har kjøpt, de råsteker grønnsaker, epler, egg osv. Elevene har satt opp eget budsjett som de skal holde seg innenfor når de handler matvarene. Elevene opererer da ofte i grupper som samarbeider om oppgavene.

Mat, måltider og matkultur

Bålet

På leirplassen tilbereder elevene ulike måltider. Bålet har en sentral plass i uteskolen, og elevene blir fortrolige med å gjøre opp bål for å lage varm mat, enten over åpen ild eller i glør. Elevene lærer om regler for tenning av bål i utmarka. De lærer å bygge opp et ildsted og tenne ulike typer bål. De lærer hvordan de kan utnytte varmen, enten ved å bruke flammen fra bålet direkte eller ved å utnytte glørne fra et utbrent bål. De lærer om hva slags trevirke de bør bruke og ulike treslags brennverdi. De lærer om brannfare og betydningen av å slukke bålet etter bruk. De lærer også å oppbevare ved slik at den holder seg tørr.

Mat over åpen ild eller i glør

Elevene lager ulike matretter over åpen ild eller i glør. Rettene knyttes ofte til det aktuelle temaet de jobber med. Eksemplene er mange:

- Steke brødsiver, ostesmørbrød etc. i bål eventuelt innpakket i folie i glørne.
- Steke pinnebrød og pølser.
- Koke nevgrøt.
- Steke finnbiff med fløtesaus og einerbær.
- Koke kinesisk ris med olje.
- Lage Bidos og Tortillas.
- Koke grøt og gløgg til jul.
- Steke fisk og kjøtt i kokegrop.
- Steke steinalderbrød.
- Lage og koke grønnsaksuppe, ertesuppe, kjøttsuppe etc.
- Legge fisk i folie og steker fisken.
- Lage fløtegratinerte poteter.
- Steke vafler, pannekaker og lapper.
- Koke egg som ligger i mose.
- Koke vann til kakao, te og supper.
- Lage maisgrøt (Afrikansk dessert).
- Steke epler og bananer i folie.

Oppvarming av steiner

Steiner som er oppvarmet av bål kan brukes på flere måter i forbindelse med matlaging:

- De steker brød ved å legge brøddeig på oppvarmet stein
- Elevene lærer å bygge pizzaovn (7-steinsovn) som de så steker pizza, brød og boller i.

Kokegrop

Kokegropa bygger på et enkelt og gammelt prinsipp. Elevene brenner et bål i en ca. ½ m dyp grop de har gravd i bakken og lagt steiner i bunnen. Steinene blir etter hvert kraftig oppvarmet. Når bålet er nedbrent fjerner man så asken. I gropa legger de mat som pakkes inn i folie, never etc. En plate kan legges på den innpakkede maten for å skjerme den mot torva/jorda som legges oppå maten til slutt. Gropa fungerer nå som en stekeovn. I denne kokegropa kan en langsteke mange forskjellige retter som for eksempel fisk, kjøtt, kylling og poteter i ca. 1-2 timer avhengig av størrelse.

Stormkjøkken

Elevene lærer seg å betjene stormkjøkken ved å tilberede ulike retter med dette utstyret. Forsiktighetsregler i omgang med rødsprit er en viktig del av dette.

Mat og matkultur

Matkultur

Formidling av mattradisjoner og det å oppleve glede og trivsel rundt måltider handler om matkultur og er viktige verdier å hegne om. Lærerne jobber med å bevisstgjøre elevene på dette i uteskole på flere måter. De fokuserer på fellesskapet rundt måltidet. De jobber med begrepet bordskikk i praksis, om å sitte stille, hvordan man spiser, forsyner seg osv. De samtaler også om hva de spiser til ulike måltider som frokost, middag, ettermiddagskaffe, kveldsmat, hverdag, helg, ulike høytider osv.

Å forberede og gjøre i stand et måltid er en viktig del av måltidet og en viktig del av hverdagslivet. Dette handler om å tilberede maten til et ferdig måltid fra bunnen av, å dekke bordet til måltidet, rydde opp etterpå og ta hånd om matrestene. Elevene får erfare betydningen av arbeidsfellesskapet når en gjør disse tingene sammen med andre – også

som ledd i uteskole. Lunsjen i uteskole er også en stund der praten går om ulike matskikker, egne preferanser etc. mens elevene lager maten og mens de spiser.

Friluftslunsj

Et festmåltid kan også tilberedes ute som et fellesskapsprosjekt. Elevene dekker et lunsjbord (langbord) med kald, medbrakt mat hvor alle bidrar. Elevene har med pålegg mens skolen står for brødmaten. Her forenes matglede og fellesskap i noe lærerne opplever som et fest- og høytidsmåltid. De tilbereder både påskelunsj og sommerlunsj på denne måten, ofte to klasser sammen, og inviterer så foreldrene til måltidet.

Matbehandling

Elevene lærer hvordan de skal behandle, konservere og oppbevare mat på ulike måter som for eksempel bær, frukt, grønnsaker, sopp, fisk, kjøtt og urter. Noe av råvarene høster de også selv. De fokuserer på hvordan man oppbevarte maten før i tiden i forhold til nå.

Redskaper

Barna lager egne redskaper som de noen ganger bruker under måltidet, som trekniver, tvarer til å røre i maten med, skjeer til å spise med osv.

Temaarbeider

Mat, matkultur og mattradisjoner knyttes ofte til ulike temaarbeider som for eksempel ulike land, kulturer, religioner, høytider og tidsepoker.

- Mexico: Tortillas med fyll.
- Steinalder, vikingtid, middelalder: De lager kokegrop og tilbereder laks, kylling, kjøtt, poteter og brød.
- De samtaler om ulike mattradisjoner i ulike kulturer, som for eksempel jøder, muslimer og svinekjøtt, samer og Finnbiff-gryte etc.
- De snakker om de to-språklige elevenes mattradisjoner, men har i liten grad valgt å tilberede retter som stammer fra de to-språklige elevenes kultur.

Helse, ernæring og kosthold

Lærerne underviser om ernæring, kosthold og sunn mat mens de spiser ute. De snakker om sammenhengen mellom matinntak, energi og forbrenning,

og om viktigheten av regelmessige måltider. Lærerne mener dette er et viktig tema i møte med mange elever som er opptatt av å slanke seg. Lærerne underviser også om kosthold knyttet til ulike sykdommer som for eksempel diabetes. Betydningen av fysisk aktivitet for å forebygge sykdommer er også et tema de har fokus på i uteskole.

Skolehagen

Det er etablert en ny skolehage på Lutvann skole, på skolens område. Her dyrker elevene ulike typer grønnsaker og poteter som de høster inn om høsten samt epler i epletrær. Dette gir mange didaktiske muligheter i heimkunnskapsfaget. Det gir muligheter for en kontekstbasert undervisning rundt temaet mat, ernæring, kosthold og helse, med muligheter for mange forskjellige aktiviteter og rike muligheter for samtale, dialog og formidling - hele tiden med konkrete opplevelser og råvarer som utgangspunkt.

Førstehjelp

De jobber med førstehjelp ute og elevene lærer gjenoppliving (munn-til-munn-metode, hjertekompresjon og stabilt sideleie). Elevene lærer også ulike teknikker for å lage båre. De gjennomfører dette som en form for kurs.

Miljø

Forbruk og ansvar

Som ledd i å bevisstgjøre elevene som forbrukere og til å ta ansvar for verdier og miljø legges det opp til ulike aktiviteter hvor elevene lærer å reparere og vedlikeholde ting, både personlige eiendeler og fellesutstyr. De reparerer, vasker og vedlikeholder syklene sine (oljer kjede, sjekker muttere etc.) som ledd i bevisstgjøring om bruk av sykkel i hverdagen, de pusser sko, bidrar i vedlikehold og reparasjon av utestyret de bruker i uteskolen osv. De setter opp budsjett som ledd i planlegging av innkjøp. De rydder søppel og samtaler om hva de finner av søppel i nærmiljøet. De lager kompost av matrester og kildesorterer papir, melkekartonger og plast som samles inn og returneres for gjenvinning.

Påkledning

Elevene lærer å kle seg riktig etter vær- og temperaturforholdene. Lærerne understreker hvor viktig det er å ha med ekstra klær i sekken, ulltøy, luftlag

som isolerer, varme fottøy, klær som holder fuktighet ute og hva man gjør for å slippe fuktighet ut osv. De snakker om turklær, moter og forbruk og hva slags klær som fungerer når.

Didaktiske tilnærminger

Heimkunnskap har en sentral plass i uteskolen på Lutvann, og alle fagets emner blir knyttet til uteaktivitetene. Mange emner inngår i tverrfaglige sammenhenger. Måltidet i uteskolen er en viktig arena for heimkunnskapsfaget. Her kan elevene gjennom praktisk arbeid møte mange av emnene i faget i praksis, og dette gir også læreren mange muligheter til å samtale med elevene individuelt eller mens de jobber i grupper. Samlingsstundene rundt selve måltidet gir også anledning til å ta opp og samtale om mange aktuelle temaer. *Praktisk arbeid i grupper og samtale* blir dermed viktig didaktiske tilnærminger i arbeidet med Heimkunnskap i uteskolen.

Gjennom *rollelek og dramatiseringer* får elevene også anledning til å leve ut og bearbeide sine forestillinger om forbrukerrollen gjennom å leke butikk, barns og voksnes ulike roller i hjemmet i forhold til arbeidsfordeling osv.

8.8 Musikk

L97 og musikk

Musikkopplæringen i skolen skal gi barna del i vår felles musikktradisjon - skapt av andre gjennom tidene. I tillegg skal barna bli i stand til å gi sitt eget liv et musikalsk uttrykk ut fra sine egne forutsetninger.

Opplæringa i faget tar sikte på at elevene skal få oppleve, bli kjent med og forstå musikk både som kunstnerisk uttrykk, som samfunnsuttrykk og som samværsform. Musikkfaget er altså i stor grad et uttrykksfag hvor en både tar opp i seg og formidler stemninger, tanker og følelser ved det å være menneske. Et trygt klassemiljø er derfor viktig for at den enkelte elev skal våge å uttrykke seg på slike måter.

Faget har både en *mottakende* side (lytte) og en *skapende* side (syngende, spille, danse og komponere). Faget opererer med tre aktivitetsformer som også er egne målområder:

- Musisere
- Danse
- Komponere og lytte

Musikk trekkes inn i uteskolen på Lutvann skole. Enkelte emner faller det naturlig å knytte til aktiviteter utendørs. Det er likevel mye av musikkundervisningen det ikke faller naturlig å gjennomføre ute. Når lærerne planlegger og reflekterer over musikkundervisningen i uteskole tar de i stor grad utgangspunkt i planverkets tre målområder.

Musisere og danse

Synge

Sangen har en naturlig plass i uteskolen. I samlingsstunden i lavvoen eller ved gapahuken på leirplassen er sang en viktig uttrykksform. Sangen rundt leirbålet er egnet til å skape god atmosfære og stemning i gruppa. Lærerne mener dette også bidrar til å fremme elevenes sang- og musikkglede.

Elever synger kjente sanger og lærer mange nye sanger i uteskole. De lager også sanger selv – både til kjent melodi eller med ny tekst og melodi. De lærer natursanger og forskjellige temasanger utenat. De synger årstidssanger knyttet til sommer, høst, vinter og vår. De synger også noen ganger kanon som kan gi en fin musikalsk opplevelse ute. Elevene blir også stimulert til å bruke og utforske sin egen stemme i uteskole.

Musisere

Noen ganger tar enkeltelever eller lærere med instrumenter i uteskole som fløyte, trompet eller gitar og framfører musikkstykker eller som del av allsang.

By- og institusjonsbesøk

Elevene opptrer på gamle hjem og spiller og synger, og de har også Luciaopptreden der.

Lek og dans

Elevene utfolder seg gjennom forskjellige *sangleker* hvor de bruker kropp og følelser som uttrykksmidler i sang og dans, som for eksempel ”Slå på ring ...”, ”Bro, bro brille...”, ”Tyven, tyven ...”, ”Hei, jeg heter Joe....” osv.

På samme måte utfolder elevene seg gjennom *danseleker, ringdanser og klappeleker* som for eksempel ”Min far han er barber....”, julesanger som ”Så går vi rundt om en enebærbusk” og ”Jeg gikk meg over sjø og land”.

Ellinger, regler og rim er også uttrykksformer med klare rytmiske elementer som de bruker i uteskolen. Uteskole handler også om å gripe sjansen når muligheten er der (øyeblikkets pedagogikk), som for eksempel når de i regnvær danser indiansk regndans og når de danser på skøyter og ski.

Lage instrumenter

I naturen finner elevene emner som de bruker til å lage instrumenter av som de så prøver å spille på. Eksemplene her er mange. De lager bl.a. seljefløyte som de bruker ute og som de tar med seg inn og bruker inne. De lager ulike typer rytmeinstrumenter ved å bruke småstein, småkongler etc. som de legger i esker og rister, de spikker barken av pinner og pusser med sandpapir og slår mot hverandre, de bruker steiner som de slår mot hverandre etc. De bruker planter og lager trompeter av løvetann, ved å blåse med gress mellom fingrene, de lager også harpe og trommer. Instrumentene brukes ute i framføringer og de tas med tilbake til skolen til musikkundervisningen inne. Aktivitetene gir opplevelser og gir grunnlag for mye samtale, undring og refleksjon. I disse aktivitetene kan elevene gjøre oppdagelser innenfor musikkens verden, de blir kjent med nye sider av seg selv og hverandre og i samtale skjer det mye begrepstrening.

Komponere

Barna skaper og komponerer musikalske og rytmiske uttrykk i uteskole på mange ulike måter. Med eventyr som utgangspunkt lager elevene lyder for å forsterke eller uttrykke stemninger. Det kan være å lage lyder for å formidle vind, storm, regnvær, skumle lyder, glade lyder, skritt av mennesker osv. som ledd i opplesningen av eventyr eller andre fortellingsstunder.

De lærer seg å bruke kroppen til å lage lyder og rytmer med hendene, armhulen, plystring, etterlikne fuglelyder etc. De eksperimenterer også med lyd ved å skape ekko som også knyttes til fysikk-undervisning. Dette er skapende og kreative aktiviteter både for den enkelte og for gruppa som helhet.

Lytte

Lytte etter lyder i omgivelsene

Elevene øver seg i å tolke og skille ulike lyder fra hverandre. Elevene lytter etter støy i byen, etter skogens lyder som dyrelyder, fuglesang, suset i trærne av vind, rennende vann, lyder i isen, lyder i egen kropp osv. De lytter også på stillheten i naturen. Elever og lærere reflekterer over og samtaler omkring begrepene lyd og musikk og hva som er forskjellen på dette.

De bruker også opplevelser ute i naturen som inspirasjon for musikkaktiviteter inne. Med båndspiller tar de opp lyder i naturen av vind, rennende vann, fuglesang, lyder i naturen til ulike årstider osv. De tar også opp vårlyder til bruk i pinsegudstjenesten. I gudstjenester synger de sanger som de har øvd inn.

Elevene synger også inne i tunnelen på T-banestasjonen, noe som gir en særegen lydopplevelse hvor de erfarer og lærer om akustikk.

Konsserter

Elevene drar også på konserter, for eksempel til Oslo Konserthus, til musikkteater, Blekkulf-forestilling etc. Rikskonsertene har jevnlig konserttilbud som av og til benyttes av klassene.

Musikkverk inspirert av natur

Elevene lytter til musikkverk av komponister som er inspirert av naturen som for eksempel "De fire årstider" av Vivaldi, "Morgenstemning" av Grieg, "Humlens flukt" av Rimsky-Korsakov etc. Disse spilles som forberedelse eller i forbindelse med etterarbeid etter uteskole. Noen ganger har de også hatt med kassettspiller ut og framført musikk.

Fortelle historier

De forteller historier fra musikkhistorien ute ved leirplassen.

Drama og rollespill

Gjennom drama og rollespill får elevene muligheter til å uttrykke og utfolde seg med sang, musikk og dans. Dette gjøres enten i tverrfaglige opplegg eller som rene musikkfaglige aktiviteter.

Didaktiske tilnærminger

Mye musikk-aktivitet foregår naturlig nok innendørs på skolen. Men mye gjøres også i uteskolen som vi har sett ovenfor. I stor grad dreier musikk-undervisningen i uteskolen seg om å bruke de muligheter naturen rundt leirplassene gir for utøvende, skapende og kreativ virksomhet med sang, dans og rytmeaktiviteter. Elevene samler også inntrykk og råmateriale i naturen for musikk-aktivitet inne eller ved å dra på konserter i nærmiljøet. I noen grad oppsøker de institusjoner i nærmiljøet, som for eksempel kirken som deltakere på gudstjenester og på gamle hjem hvor barna selv opptrer. Lek og drama framstår som sentrale metodiske grep i musikk-undervisningen i uteskole.

Det synes samtidig å være et stort potensial i å gi musikkundervisningen større plass i uteskolen. Ved å samarbeide med ulike institusjoner i nærmiljøet vil elevene kunne få tilgang til mange arenaer hvor de kunne få framføre ulike typer sang og musikk i større grad enn de har gjort så langt.

8.9 Kristendoms-kunnskap med religions- og livssyns-orientering (KRL)

L97 og KRL

I Læreplanverket framheves religion og livssyn som en formende kraft i alle samfunn som har en stor plass i alle menneskers liv. Religion gir svar på menneskenes dypeste spørsmål. Religionen har utfordret menneskers tanker, forløst deres følelser og styrt deres handlinger.

Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie. En grundig innføring i denne tradisjonen anses derfor som viktig for å kunne orientere seg i samfunnet. Tilsvarende skal også andre religioner og livstolkninger ha sin naturlige plass i opplæringen, men ikke i samme omfang.

Deler av lærestoffet i KRL knyttes til uteskolen på Lutvann, men mye blir ikke trukket inn. I L97 er faget delt opp i følgende målområder:

- Oppøving av moralsk bevissthet: Jeg og de andre.
- Bibelsk fortellingsstoff
- Kirkehistorisk fortellingsstoff
- Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv
- Andre religioner og livssyn

Når lærerne planlegger og reflekterer over KRL-undervisningen i uteskole tar de i stor grad utgangspunkt i planverkets målområder.

Oppøving av moralsk bevissthet

Jeg og de andre – om fellesskapet

Dette målområdet har en sentral plass i uteskolen. Elevene arbeider med grunnleggende etiske problemstillinger omkring *respekt og toleranse* for andre og for naturen. De arbeider aktivt med vennskap og fellesskapet i klassen. Lærerne legger opp til *aktiviteter* som utfordrer elevene til å respektere, tolerere og ta vare på hverandre. Lærerne legger også vekt på *samtaler* i konkrete situasjoner og i samlingsstunder. Samtalene er dels planlagte og dels knyttet til sammenhenger når spørsmål om respekt og toleranse aktualiseres i konkrete hendelser eller situasjoner. Samtalene kan foregå både i samlet klasse og i mindre grupper.

Lærerne jobber også med ansvarslæring med elevene. De samtaler da om det å være sammen med hverandre, om mobbing, utestengelse av andre osv.

I et flerkulturelt miljø som på Lutvann skole har man løftet fram *fem sentrale grunnverdier* som skal prege fellesskapet:

- Vennskap - Respekt - Toleranse - Empati - Forståelse

Den gyldne regel som sier ”gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg” - også omtalt som det universelle gjensidighetsprinsippet - er et prinsipp de også jobber aktivt for å få etablert som en grunnverdi i samværet elevene imellom. Disse elementene brukes ofte som et konkret utgangspunkt for mange samtaler i uteskole.

Lærerne tar i stor grad fatt i konkrete situasjoner og bruker disse som utgangspunkt for samtalene. De jobber også med dette gjennom lekegrupper som de etablerer på tvers av klasser og trinn. Da blir barna utfordret til å være sammen med barn de vanligvis ikke er sammen med. Ellers er måltidsfellesskapet ute en viktig arena med gode muligheter for å fokusere på fellesskapet i praktisk handling og gjennom samtale.

Likeverd

Gjennom lek, plikter og oppgaver utfordres elevenes tanker om og holdninger til andre mennesker om likeverd som menneske, forskjeller

mellom mennesker, forskjeller mellom gutt og jente, hudfarge, religion, meninger, rasisme osv. Samtaler med elevene i grupper og i samlet klasse er en viktig didaktisk tilnærming for å utvikle elevenes bevissthet på dette området.

Konfliktløsning

Det jobbes mye for å opprettholde og utvikle gode klassemiljø på Lutvann. Da må elevene lære seg til å takle og håndtere konflikter på en god måte. Det er stor enighet blant lærerne om at det er færre konflikter elevene imellom i uteskole. Samtidig er de klar over at de som lærere ikke nødvendigvis får tak i alt som foregår mellom elevene.

Lærerne jobber med konfliktløsning på flere måter. Et hovedprinsipp synes å være at lærerne prøver å ta utgangspunkt i *konkrete situasjoner* som oppstår og at de *samtaler* med elevene ut i fra hva som har skjedd. Da får barna anledning til å forklare seg og samtale rundt det som skjedde.

Lærerne gir også elevene ulike typer *gruppeoppgaver* som konfliktløsningsoppgaver og samarbeidoppgaver. Oppgavene krever at elevene samhandler med hverandre og de må diskutere seg fram til enighet for å finne gode løsninger.

Konflikter og konfliktløsning blir også aktualisert og belyst gjennom *rollespill og dramatiseringer* og gjennom *lærer i rolle*.

Temaet knyttes også til *fortellingsstoff* ved at lærer forteller en historie om konflikt i form av et case, som elevene så skal samtale om og foreslå løsninger på.

Rett og galt, verdier og valg

Elevene jobber med tema som universelle levereregler, rett og galt, mobbing og plaging, verdier og valg, stjeling og nasking. Igjen er lek, drama og samtaler viktige didaktiske innfallsvinkler.

Ansvar for naturen

Elever og lærere samtaler om menneskets forhold til naturen i ulike religioner. De samtaler også om vårt ansvar for å ta vare på naturen, og lærerne søker også oppøve elevenes evner til å undre seg over naturen. Her har læreren en viktig funksjon i måten han eller hun opptrer på.

Lærerne leser også skapelsesberetninger og –myter fra ulike religioner på leirplassen.

Samtale og dialog

Lærerne vektlegger altså betydningen av å utvikle elevenes ferdigheter i praktisk dialog, slik det også blir framhevet i L97. Det handler om å legge til rette for muntlig samtale, elevene imellom og mellom lærere og elever. På denne måten får elevene øvelse i å lytte til og forstå andre og å kunne presentere sitt eget syn.

Bibelsk og kirkehistorisk fortellingsstoff

Fortellingsstoff har en sentral plass i uteskolen på Lutvann i form av høytlesning på leirplassen. *Fortellingsdidaktikken* er derfor en viktig tilnæringsmåte i arbeidet med KRL-faget i uteskolen både på småskole- og på mellomtrinnet. Elevene får høre bibelske fortellinger, myter, legender og annet fortellingsstoff på leirplassen i samlingsstunden i lavvoen gjennom høytlesning. De synger også sanger og salmer, ofte knyttet til høytider som jul, påske og pinse.

I arbeidet med middelalderen lærer de om kirken og kirkens historie. De gjennomfører pilegrimsvandring på en opparbeidet pilegrimsled i nærmiljøet, de oppsøker kloster, middelalderbyen i Gamlebyen, Kirkeruiner i Maridalen, munkeordener etc.

De jobber også med religiøse symboler i ulike religioner, som for eksempel *vann* med fokus på dåpen, renselse, Jesus som livets vann, fortellinger hvor vann inngår osv.

Kristne høytider

Elever og lærere oppsøker den lokale kirke i forbindelse med høytider som jul, påske og pinse, som ledd i sorgarbeide etc. De markerer også de kristne høytidene ved å delta i gudstjenester. De bidrar med dekorasjoner, kulisser og ulike typer innslag.

Jul

De synger advents- og julesanger i lavvoen og lærerne leser ulike julehistorier som del av adventsstund. Elevene har en alternativ julekalender hvor hver elev tar med seg en gave, som de så drar til Frelsesarmeens julegryte ved Universitetet i Oslo og leverer. De besøker et gamle hjem i bydelen og bidrar med fortellinger, drama og sang, og de har også Luciaopptreden der. Elevene har også formingsaktiviteter som å

spikke nisser og lage juledekorasjoner. De drar til Oslo sentrum og ser juleforestilling på teater, de ser også på julegater og juleutstillinger. De besøker også Katakomben i Bok og Media i Oslo sentrum og ser kunst og julekrybben.

Siste skoledag før jul går elever og lærere tidlig om morgenen i mørket i fakkeltog inn til leirplassen sammen med foreldrene, hvor de serverer gløgg og pepperkaker. De deltar også på julegudstjeneste i den lokale kirke.

Påske

De har påskelunsj i lavvoen med eggemat (eggerøre, kokt egg, eggedosis, pannekaker etc.). Lærerne leser bibelske tekster (lidelseshistorien) og legenden om "Rødstrupen" i lavvoen, og de synger påskesalmer.

Pinse

De avholder pinsegudstjeneste ved leirplassen eller i Haugerud kirke. De spikker pilegrimsstaver, går pilegrimsvandring, de finner steiner og lager varder som ledd i vandringen og synger pinsesalmer på veien.

Andre religioner og livssyn

Elevene arbeider med andre religioner og livssyn, dels ved å oppsøke forskjellig kirker, templer etc. og dels på leirplassen.

De reiser med buss og T-bane og besøker moskéen på Grønland, hindutempelet på Ammerud, buddhisttempelet på Lørenskog og synagogen på St. Hanshaugen. De besøker også Historisk museum og får omvisning om de norrøne guder.

De jobber også med andre religioner på leirplassen gjennom høytlesing av fortellinger fra andre religioner som Islam, Hinduisme, Buddhisme og Jødedom og gjennom påfølgende samtaler. De jobber også med gresk mytologi, norrøn mytologi, Æsops fabler, skapelsesmyter etc. på leirplassen, særlig gjennom høytlesning.

Formingsaktiviteter

Gjennom formingsaktiviteter konkretiserer og levendegjør elevene fagstoff fra kristendom og andre religioner. Elevene lager skulpturer av Adam og Eva, Babels tårn, Noas Ark etc. i sand, is og snø. De lager også

landskapskunst med motiver fra kristendom og andre religioner. De tar også med seg naturmateriale tilbake til skolen som de bruker til å lage jule- og påskedekorasjoner eller annen formingsaktivitet knyttet til fagstoff fra KRL.

Dramatiseringer

Dramatisering er en velegnet og mye brukt måte å levendegjøre fortellingsstoff på. Elevene dramatiserer bibelsk fortellingsstoff ute, som for eksempel Adam og Eva, Moses, Jesu fødsel, Den barmhjertige samaritan osv. De dramatiserer helgenhistorier om St. Sunniva, St. Nicolaus, St. Halvard og fortellinger fra Islam og Hinduismen etc.

Varierte didaktiske tilnærminger

Materialet viser at lærerne legger vekt på at elevene skal få kunnskaper og opplevelser i møtet med lærestoffet gjennom varierte arbeidsmåter som høytlesning, samtale og dialog, drama, lek, forming og musikk. Nærmiljøet gir muligheter for aktiviteter og opplevelser som levendegjør og konkretiserer mye lærestoff i KRL på helt andre måter enn det man kan få til inne i klasserommet.

Den frie, spontane og uformelle samtale har gode kår ute, likeså drama, rollespill og sang, mens møtet med naturen også gir rom for undring og refleksjon rundt filosofiske og eksistensielle spørsmål. I tillegg legges mye fortellingsstoff naturlig til samlingsstunder på leirplassen. I bymiljøet er kirker, institusjoner, arrangementer etc. egnede miljøer å bruke i uteskolen. Uteskole representerer derfor en arbeidsmåte som gir andre og uventede impulser i arbeidet med KRL enn det som er mulig å få til innendørs.

Det er også mange muligheter for å koble KRL med andre fag. I de praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, musikk og drama er mulighetene for aktiviteter i uteskole mange. Samfunnsfag og norsk knyttes også til KRL-faget gjennom fokus på samfunnsforhold og litteratur, mens menneskets syn på naturen som en viktig del av all religion gjør det naturlig å trekke forbindelser til natur- og miljøfaget.

8.10 Kroppsøving

L97 og kroppsøving

Læreplanverket framhever at skolen må legge til rette for en fysisk aktiv skolehverdag, og begrunner dette bl.a. med at barn i økende grad er fysisk inaktive i fritiden. Fysisk aktivitet anses også som viktig ut fra et læringssynspunkt. Planverket framhever dette perspektivet slik:

”Barn lærer med alle sansar og gjennom å bruke kroppen aktivt. Dei må derfor få rikeleg tid til lek og til annan fysisk aktivitet heile skuledagen, ikkje berre i kroppsøvingstimane og i friminutta” (L97, s. 263).

Dette føyer seg inn i rekken av klare formuleringer fra L97 som gir uteskole klar legitimitet. Klarere kan det knapt sies.

Planverket framhever også friluftslivet som et viktig innslag i norsk kultur og at skolen må bidra til å stimulere barn og unge til fysisk aktivitet og til opplevelse i naturen. Planen opererer med flere målområder:

- Sansemotorikk / Kroppsbevissthet og bevegelsesglede
- Jeg og de andre / Samarbeid og sosialt samvær
- Lekekultur / Idrett og dans
- Nærmiljø og natur / Ut i naturen

Når lærerne planlegger og reflekterer over kroppsøvfingsfaget i uteskole tar de i stor grad utgangspunkt i planverkets målområder.

Sansemotorikk og kroppsbevissthet

Lærerne hevder at dette målområdet har en svært sentral plass i uteskolen, og at dette alltid er et perspektiv de har med seg i planleggingen og gjennomføringen av uteskole. I den frodige og varierte naturen i nærmiljøet rundt Lutvann skole og rundt leirplassene gjennomføres en lang rekke aktiviteter som gir barna variert sansemotorisk stimulering. Mye aktiviteter inngår i lekbaserte aktiviteter, mest gjennom fri lek, men også gjennom styrt lek.

Varierte aktiviteter

Barna utfolder seg gjennom en lang rekke forskjellig *aktiviteter*. Mye av dette er naturlige aktiviteter som ikke krever utstyr, mens andre aktiviteter krever spesialutstyr og dels instruksjon. Gjennom disse aktivitetene utvikler elevene forskjellige typer ferdigheter gjennom øvelse. De går turer på *ski*, de gjennomfører leker på ski som sisten, stafetter, skiskyting etc. De har også *skileik* i tilrettelagte anlegg med hopp, kuler, orgeltramp og slalom. De går på *skøyter* med ishockey, bandy, dans, lek, konkurranser, stafetter og sisten som viktige elementer. De går også skøyteturer på islagte vann. De *aker*, i naturlige bakker eller i Korketrekkeren i Holmenkollen. De *sykler*, noen ganger på lange turer. De padler i *kano*, i Lutvann og på overnattingsturer. De *plukker* bær og sopp og de *fisker*, sommer og vinter (isfiske) De lager *hinderløyper* i terrenget, dels fritt ut fra mulighetene i terrenget og dels med apparater hvor læreren organiserer. De gjennomfører *stasjonstrening* med vekt på styrke og spenst. De *sager* trær og stokker og *hogger* ved. De *løfter og bærer* stokker og steiner i lek eller som ledd i byggeaktiviteter. De jobber med *naturfaglig utstyr* som pinsett og luper, insektsuger og studerer detaljer på insekter, blomster og steiner. Barna lærer også en rekke *teknikker*, hvor innslaget av instruksjon er stort. De lærer å bruke *kniv, sag, øks og knyte knuter*. De *konstruerer og bygger* lavvoer, gapahuker, benker, bord og lekeapparater.

Varierte bevegelser

Gjennom de omtalte aktivitetene i naturmiljøet får barna gjennomført alle tenkelige naturlige bevegelser med kroppen. Listen er lang: Elevene *går* mye og langt i ulendt terreng, sommer og vinter. De *løper* under lek eller som ledd i idrettslige aktiviteter. De *klattrer* i trær og i fjellskråninger og de rappellerer ned igjen. De *hopper* over bekker, stokker, små dalsøkk, fra stein til stein og ned igjen fra trær de har klatret i. De *balanserer* langs stokker og trær som ligger på bakken eller langs tau som er montert på leirplassen. De *henger* etter armene i grener og i tauene på leirplassen, eller de henger etter bena. De *krabber* og *åler* seg langs bakken og de *ruller* bortover plener og ned bakker. De *kaster* snøballer og kongler etter hverandre eller på blink som ledd i spill, de kaster steiner for å se hvor langt de kaster eller for å lage fiskesprett i vannet. Her utnyttes altså naturmiljøet som en alternativ gymsal for alt hva det er verdt.

På denne måten stimuleres både grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter og elevenes balanse, koordinasjon, styrke og utholdenhet

utvikles. Hele kroppen aktiviseres og styrkes; muskulatur i armer og ben, rygg og mage samt skjelett, hjerte og lunger osv. De forebyggende helseeffektene synes åpenbare, samtidig som aktivitetene kombineres med læring.

Mens de er i fysisk aktivitet erfarer elevene at de blir slitne, de kjenner at hjertet slår, de måler pulsen og de kjenner at de blir svette. Lærerne bruker dette som utgangspunkt for samtale med elevene. Slik får de også kunnskaper om kroppen.

Didaktiske perspektiver

Aktivitetene som er omtalt ovenfor gjennomføres i prinsippet på tre måter:

- *Aktivitetene går av seg selv*
Leirområdene ligger i kupert og frodig naturmiljø som innbyr til aktivitet. Naturmiljøet synes å ”trigge” elevenes naturlige trang til fysisk utfoldelse.
- *Lærerne legger til rette*
Gjennom enkel fysisk tilrettelegging på leirplassen stimuleres barna til fysisk aktivitet.
- *Lærerne styrer og instruerer*
Lærerne legger opp til ulike aktiviteter som ”tvinger” elevene til fysisk utfoldelse. Noen aktiviteter krever grundig instruksjon og demonstrasjon – enten fra lærer eller fra medelever.

Lærerne forholder seg til denne dimensjonen av uteskole på to plan. Dels er dette aktiviteter som er en naturlig del av uteskole og som dermed har *allmenndidaktisk* gyldighet. Derfor er dette perspektivet også behandlet i kapittel 7.4 (*Fysisk motorisk utvikling*) som en del av det *individrelaterte innholdet* i uteskole.

Samtidig går disse tingene rett til kjernen av *skolefaget Kroppsøving*. Når dette derfor også behandles som kroppsøvingsfaglige aktiviteter bygger det på den forutsetning at lærerne har et eget didaktisk fokus på dette og gjør noe aktivt for at elevene skal få variert sansemotorisk stimulering med utvikling av motoriske ferdigheter, økt kroppsbevissthet og bevegelsesglede som resultat. Dette er også naturlige mål for kroppsøvingsfaget i skolen.

Lek, idrett og dans

Leken har stor plass i uteskole. Leken brukes i stor grad som *metode* i uteskole for å realisere faglige mål og for å bidra til elevens personlighetsmessige utvikling. Men leken har også egenverdi, og er dermed et *mål i seg selv*, som en måte å lære på, som en inngangsport til sosial samhandling med andre barn og som en kulturbærer. Lutvannslærerne har et tydelig fokus på begge disse dimensjonene ved leken gjennom hele barneskolen.

Elevene lærer en rekke utendørs tradisjonsleker, ringleker, ball-leker, klappe- og sangleker, danser, osv. som for eksempel "Tyven-tyven", "Ta den ring ..." "Slå på ring ...", "Bjørnen sover ...", "Hauk og due", sisten, gjemsel osv. Læreren opptreer noen ganger i en klar formidlingsrolle. Dette handler både om rolle-lek og regel-lek.

Dansen starter de med i 1. klasse, og denne aktivitetsformen har en naturlig plass gjennom hele skoleløpet i uteskole.

Rollespill, drama- og lekbaserte aktiviteter kan også sees i sammenheng. Dette knyttes ofte til det aktuelle tema de jobber med. Aktivitetene utfordrer elevene til kreativ utfoldelse og til å forholde seg til andre. Dette er aktiviteter som også handler om å skape trygghet og nærhet elevene imellom og for å skape trygghet for den enkelte på fellesskapet.

Elevene driver også med varierte *idrettsaktiviteter* som ledd i uteskole. Lærerne organiserer elevene i friidrett. Da skal de løpe, kaste ball og hoppe lengde og høyde. Dette er aktiviteter som bl.a. innebærer sammensatte bevegelser som løp-hopp og løp-kast. Konkurransesystemet og måling av prestasjonene kan være del av opplegget, bl.a. for å øke elevenes motivasjon. Det synes likevel som konkurransesystemet alt i alt har liten plass i uteskolen.

Elevene løper *orientering* i nærmiljøet og i skogen i form av stjerneorientering, linjeorientering, friorientering og post-orientering, først med merker, så med kart og etter hvert med kart og kompass.

Elevene deltar også på friidrettsdager, orienteringsdager og skidager som ledd i uteskole, ofte i nærmiljøet, men også som ledd i større arrangementer i Oslo.

Naturopplevelse og friluftsliv

Mye av uteskolen på Lutvann skole foregår i naturmiljø. Friluftsliv er dermed en viktig del av uteskolen. Elevene lærer mange ferdigheter som naturlig inngår i friluftsliv og de får mange naturopplevelser som også er en viktig dimensjon i friluftsliv.

Leirplassen med lavvo, gapahuk, bål plass, sitteplasser, matlaging osv. er en viktig del av uteskolen. Her ligger forholdene til rette for varierte aktiviteter, matpause og hvile. De går turer i skogen og de lærer å kle seg og utruste seg riktig for friluftsliv etter værforholdene og etter årstidene. De leker og utfolder seg i natur og blir vant til å oppholde seg og ferdes i natur. De lærer å bruke kart og (etter hvert) kompass, de plukker bær og sopp, de fisker sommer og vinter og de bearbeider og tilbereder mat ute. De drar på overnattingstur i telt eller i lavvo og gapahuk, og de lærer å padle i kano. Etter hvert utvikler elevene ferdigheter som setter dem i stand til å ta vare på seg selv og andre og til å kunne glede seg over å ferdes ute i og oppleve naturen. Friluftslivet blir dermed et *mål* i seg selv, samtidig som det er et rent kroppøvningsfaglig anliggende.

Samtidig er friluftslivet et *middel* lærerne bruker for å drive opplæring i vid forstand. Når elevene har ervervet basisferdigheter i friluftsliv og kjenner seg trygge i naturen, vil naturen også fungere som et alternativt klasserom for elevene hvor de kan drive med varierte læringsaktiviteter.

Samarbeid og sosialt samvær

Friluftslivet har også en viktig sosial funksjon. Mye av aktivitetene i uteskolen er basert på gruppearbeid hvor elevene skal gjennomføre oppgaver sammen med andre. Naturmiljøet i sin alminnelighet og friluftslivet i særdeleshet viser seg å fungere som en egnet arena for å gi elevene opplevelser av mestring som kan bidra til økt selvfølelse. Naturen gir også mange muligheter for sosial samhandling som igjen gir muligheter for å utvikle elevenes sosiale trygghet noe lærerne i neste omgang mener har positive ringvirkninger på klasse miljøet. Lærerne ser på uteskole som en viktig didaktisk tilnæringsmåte på dette området. Temaet er for øvrig nærmere belyst i kapittel 7.3.

8.11 Oppsummering

Fagrelatert innhold i uteskole - en viktig og integrert del av uteskole

Denne studien dokumenterer at *skolefagene* er en naturlig og integrert del av uteskolen på Lutvann skole. Materialet viser at store deler av fagene faktisk aktiviseres i uteskole og at alle målområder i fagene er involvert. Studien dokumenterer hvordan en kan arbeide med skolefaglig innhold på en konkret og praktisk måte. Slik sett framstår uteskole som en didaktisk tilnæringsmåte som levendegjør og konkretiserer klasseroms-pedagogikkens boklige, teoretiske og abstrakte tilnærming. Elevene får førstehåndserfaringer og opplevelser med fagene i en ytre verden. Kunnskapene setter seg i kropp og sinn. Det er mye som taler for at en slik didaktisk tilnærming fremmer barns læring. Vi har likevel ikke grunnlag for å si noe om hvilke virkninger uteskolen på Lutvann har på elevenes læring fag for fag fordi denne studien handler om uteskolens didaktikk. At Lutvann-lærerne tror elevene lærer fagene på en bedre måte med uteskole er interessant nok, men representerer ingen dokumentasjon på at det faktisk er slik. Dette spørsmålet vil bli belyst i en egen pilotstudie (Jordet 2002 a).

Av en eller annen grunn er faget *engelsk* i liten grad trukket inn i uteskole. Hvorfor dette faget så å si holdes utenfor ”det gode selskap” har lærerne ingen god forklaring på. ”*Det har bare blitt slik*”, som en lærer sa. Det er ingen ting som taler for at det må forbli slik på Lutvann skole.

Fagrelatert og individrelatert innhold samtidig

Uteskole har et med andre ord et *fagrelatert innhold*. I tillegg får elevene bruke flere sider av seg selv. Uteskole har også et *individrelatert innhold* som vi var inne på i forrige kapittel. Elevene har fått impulser som kan bidra til en mer helhetlig, personlig utvikling.

Lærerne legger fagplanene i L97 til grunn for uteskole

Lærerne bruker L97 aktivt når de planlegger og reflekterer over uteskole. I gjennomgangen av fagene har derfor målområdene for det enkelte fag blitt naturlige overskrifter i presentasjonen.

Uteskolen som temabasert undervisning

Uteskolen på Lutvann skole tar utgangspunkt i overordnede *tema*. Dette legger i neste omgang grunnlag for valg av aktiviteter i uteskole. I

planleggingen av uteskole blir fagene trukket inn etter behov, etter hva som faller naturlig og etter hva som oppleves som faglig relevant. I årsplanene framgår det hvilke målområder og faglige hovedmomenter lærerne planlegger å trekke inn i uteskolen uke for uke gjennom skoleåret. På denne måten har lærerne oversikt over hvilke deler av fagene som er trukket inn i uteskole.

Uteskolen som tverrfaglig undervisning

Uteskolen på Lutvann er preget av *tverrfaglighet*. Det innebærer at en og samme aktivitet kan gi impulser til og knyttes direkte til opplæringen i flere enkeltfag. En aktivitet kan ha et regifag, mens de andre fagene blir mer som støttefag å regne, eller fagene kan ha en mer jevnbyrdig rolle.

At uteskole får en så sterk tverrfaglig forankring på Lutvann skole har sannsynligvis to hovedforklaringer. *For det første* har uteskole som vi har sett en praktisk og manuell dimensjon hvor elevene gjennomfører mange konkrete arbeidsoppgaver. Dermed ligger det naturlig til rette for tverrfaglighet, fordi man i møte med en ytre verden kan *velge* hvilke faglige perspektiver en vil ha fokus på. *For det andre* innebærer tolærersystemet på Lutvann skole at lærerne som er sammen med elevene gjennom en hel dag i uteskole stadig kan skifte faglig fokus fordi de har elevene i alle fag. De er ikke bundet opp til en timeplan med timer som ringer inn og ut og til å tenke kun ett fag. I planleggingen og gjennomføringen av uteskole ivaretas flere faglige perspektiver samtidig. Følgende eksempel illustrerer dette:

Det tverrfaglige perspektiv – et eksempel

Elevene gjennomfører en aktivitet hvor de samler naturmaterialer til bruk i en gruppeoppgave om addisjon og subtraksjon i *matematikk*. Innsamlingen av naturmaterialene gir impulser som elevene i neste omgang knytter dels til *naturfagundervisningen* (klassifisering og artsbestemmelse) og dels til *kunst og håndverk* (emner og råmaterialer for bearbeiding). Diskusjonen og forhandlingene mellom elevene i gruppa gjør det nødvendig for dem å aktivisere språket, de må finne begrepene og ordene for å argumentere for sitt syn, og de må lytte til hverandre. Dette gir læreren råmateriale for *norskundervisningen*, både i forhold til muntlig tale og i forhold til skriftliggjøringen etterpå. Oppgaven kan være planlagt slik at det krever utstrakt fysisk-motorisk aktivitet fra elevenes side, og dermed trekkes faget *kroppsøving* inn. Samtidig har læreren vært involvert i en gruppe som har snakket om samarbeid og om å bidra i et fellesskap, et sentralt *KRL-faglig* anliggende. I forbindelse med lunsjen gjennomfører elevene en arbeidsøkt hvor de lager mat, bl.a. med ingredienser de har høstet i naturen, slik at innholdselementer fra både *heimkunnskap* og *naturfag* aktiviseres. Samtidig foregår aktivitetene i et variert naturlandskap med klare spor av menneskelig aktivitet, noe som gir impulser til undervisningen i *samfunnsfag*.

Slik kan altså aktivitetene både ha klare læringsmål, oppleves som relevante av elevene og gi grunnlag for systematisk undervisning i ulike skolefag, både der og da og i fortsettelsen som ledd i videre bearbeiding inne. Vikingtid-eksemplet som er omtalt under samfunnsfag (kap. 8.4) illustrerer hvordan denne tenkningen kan realiseres på en mer omfattende måte og skape en overordnet ramme som kan fungere som plattform for undervisning i alle fag gjennom lengre tid.

Studien viser altså at uteskole gir rom for tverrfaglig undervisning samtidig som aktivitetene gir mulighet for faglig *fordypning*. Tverrfagligheten framstår som *funksjonell*, dvs. at fagene er knyttet sammen på en meningsfull og autentisk måte med utgangspunkt i konkrete og reelle situasjoner.

Vi finner imidlertid også eksempler på tverrfaglighet som er av mer *formell* karakter. Da har koblingen av fagene et mer rituetlert preg og er ikke begrunnet i autenticitet. Å lese eventyret "Prinsessen på erten" mens man lager ertesuppe i uteskole (Kap. 8.7) har vel knapt noen dannelsesmessig

begrunnelse. Det framstår snarere som en noe enkel og overfladisk kobling av perspektiver hvor den ”faglige” sammenhengen er helt tilfeldig, og den læringsmessige effekten er høyst usikker.

En syntese av teori og praksis

Elevene har vært i aktivitet og brukt alle sanser og de har arbeidet med konkrete og praktiske oppgaver. Gjennom forberedelse og etterarbeid er opplevelsene bearbeidet og knyttet til skolens øvrige undervisning. Den teoretiske og abstrakte fordypning i enkeltfagene får dermed et motstykke i en konkret og selvopplevd ytre virkelighet. Opplæringen har fått en naturlig kontekst hvor *teori og praksis* går hånd i hånd som komplementære størrelser. Jeg utdyper dette perspektivet i siste kapittel og knytter det samtidig til teori.

9. Uteskolens metoder

9.1 Innledning

I det følgende vil vi se nærmere på hvordan lærerne organiserer og gjennomfører undervisningen i uteskole, dvs. hvilke *metoder* de benytter seg av. Det dreier seg altså om didaktikkens *hvordan*-spørsmål. I de to foregående kapitler har vi hatt fokus på innholdet i uteskole (dvs. didaktikkens *hva*-spørsmål). Samtidig henger spørsmålet om innhold og metoder ofte så nøye sammen i all undervisning at det kan være vanskelig å skille. Noen ganger kan metode være uløselig knyttet sammen med innhold.

Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot mer allmenne og overordnede metoder som blir brukt i uteskolen på Lutvann skole, mot det som framstår som de viktige og dominerende didaktiske tilnæringsmåter, slik lærerne opplever det.

Det er altså de metoder som karakteriserer uteskolen på Lutvann skole og som gir uteskole særpreg og identitet som didaktisk tilnæringsmåte i skolen som vies oppmerksomhet i det følgende.

9.2 Dagsprogrammet

Hvert klassetrinn har uteskole en dag i uken gjennom hele året på en fast ukedag. Elevene vet dermed at denne bestemte dagen skal de ha uteskole – hver uke. Opplegget inngår i ukeplanen og det er orientert om utedagen i brev hjem til foreldrene. Uteskole er dermed blitt et fast og rutinemessig innslag i skoleuka på Lutvann skole som alle skolens aktører er orientert om og kjenner til.

Dagsrytmen for dagene på leirplassen

Programmet for en utedag varierer fra klasse til klasse, avhengig av hvor de er og hvilket klassetrinn vi snakker om. Siden leirplassene er et så viktig læringsmiljø i uteskolen, var det ønskelig å danne seg et bilde av hvordan dagene på leirplassen organiseres i hovedtrekk. Lærerne ble derfor bedt om å beskrive hvordan en dag i uteskolen på leirplassen vanligvis ser ut for å få et bilde av hvordan denne delen av uteskolen organiseres og gjennomføres i praksis.

Materialet tyder på at det har etablert seg en klar tradisjon på Lutvann skole når det gjelder denne delen av uteskolen. Utedagene har en klar rytme og oppbygging som er felles for alle trinn. Det er likevel en viss progresjon i utviklingen mot større grad av frihet etter som elevene blir eldre.

Dagsprogrammet er en ramme. Innenfor denne rammen vil det være store variasjoner fra uke til uke avhengig av hva de gjør, værforhold osv. Hovedmønsteret synes likevel å ligge noenlunde fast og skaper en form for struktur, orden og forutsigbarhet som elever og lærere vet å forholde seg til. Følgende hovedmønster trer fram:

Samling inne

Utedagen starter *inne* i klasserommet hvor elever og lærere møtes for å gjennomgå, planlegge og motivere for dagens aktiviteter. Forberedelsene ligger på flere plan:

- *Mentalt*: Elevene motiveres mentalt for å være ute. Værforholdene, følelser, ønsker osv. kan skape motstand hos enkeltelever mot å være ute. Lærerne har erfaring for at denne ”dørstokkmila” overvinnes raskt, som regel straks elevene er kommet ut.
- *Faglig*: Lærerne gjennomgår og diskuterer planene for dagen med elevene. Aktivitetene som skal gjennomføres settes i sammenheng med temaet de jobber med. Noen ganger må begreper defineres og noe faginnhold gjennomgås kort.
- *Praktisk*: Feltutstyr hentes fra utstyrsrommet, fordeles på elevene og pakkes ned, mat og drikke tas med, påkledning sjekkes osv.
- *Organisatorisk*: Elevene deles i grupper som skal samarbeide om ulike oppgaver.

Denne gjennomgangen før man går ut er viktig for at elever og lærere skal få en mest mulig felles oppfatning av det de skal gjøre denne dagen.

Samling ute

Elever og lærere går ut hvor de samler seg i skolegården for å gå til leirplassen. Lærerne teller opp elevene og sjekker at alle er med før de begynner å gå.

Transportetappen: Turen ut

De starter turen til leirplassen. På *småskoletrinnet* er turen delt opp i noen faste etapper med innlagte stopp og opptellinger underveis. Mønsteret er slik:

- *1. etappe:* Gruppen går samlet til bommen hvor turstien inn i skogen starter.
- *2. etappe:* Gruppen løses opp og barna får gå i mindre enheter i sitt eget tempo opp til den store steinen - ”ventesteinen” - som er et fast innlagt stoppested. Her samles gruppen på nytt og barna telles opp.
- *3. etappe:* Klassen går den siste delen videre fram til leirplassen.

Etter som barna blir eldre løses dette mønsteret gradvis noe opp og på *mellomtrinnet* er det et friere opplegg hvor elevene går i selvvalgte smågrupper i eget tempo fra skolen fram til leirplassen.

Noen ganger er det lagt inn aktiviteter og læringsøkter underveis knyttet til dagens tema, og transportetappen kan da ta lang tid.

Ankomst og samling på leirplassen

Elever og lærere samles i lavvoen eller i gapahuken. De setter fra seg sekker og utstyr på faste plasser. Ofte har de en liten samlingsstund hvor de synger og leser en fortelling. Noen ganger har de også en klassesamtale hvor elevene deler opplevelser og observasjoner underveis til leirplassen.

Lærerne gjennomgår dagens program og gir mer detaljert informasjon om aktivitetene. Enkelte lærere bruker noen ganger rollespill som tilnærming i denne situasjonen (”lærer i rolle”).

Aktiviteter

Elevene gjennomfører de planlagte aktivitetene, som regel i grupper, men noen ganger også individuelt. Oppgavene spenner vidt og rommer både fagrelatert og individrelatert innhold (jfr. kap. 7 og 8). Lærer går rundt og

observerer og hjelper til, eller oppholder seg ved lavvoen i en mer tilbaketrukket rolle.

Matpause

En bålgruppe (fire elever og en lærer) har laget bål som er klart til formiddagsmat. Noen ganger ordner læreren bålet. Elevene samles rundt bålet for å spise, eller de sitter i mindre grupper spredt rundt på leirplassen og spiser. Ofte spiser de medbrakt niste, men noen ganger lager de også mat ute. Mange lærere legger vekt på å ha god mat og god tid til matpausen. Noen ganger samtaler de om aktivitetene og oppsummerer arbeidet.

Skriveøkt

Etter matpausen legges det ofte inn en kort skriveøkt hvor elevene sammenfatter dagens aktiviteter og opplevelser i noen stikkord eller nøkkelord som de skriver i *Stikkordboka*, en egen liten notatbok som de bruker ute og som gir grunnlag for senere rapportskriving. Elevene viser stikkordene til lærerne som gir ros, og eventuelt utfordrer enkeltelever til å skrive flere stikkord.

Aktiviteter og frilek

Aktivitetene som ble påbegynt før matpausen videreføres og avsluttes hvis de da ikke var ferdige. Den siste delen av dagen er det satt av tid til fri lek. Dette gjennomføres også for elevene på mellomtrinnet som har stor glede av dette.

Samling

Etter lekeøkta samles elevene ved lavvo eller gapahuk og telles opp. Utstyr samles inn og leiren ryddes.

Transportetappe: Turen tilbake

Gruppen starter turen tilbake til skolen. På *småskoletrinnet* deles turen i etapper på samme måte som turen ut med opptelling av elevene underveis. På mellomtrinnet går elevene tilbake til klasserommet i flere smågrupper uten stopp.

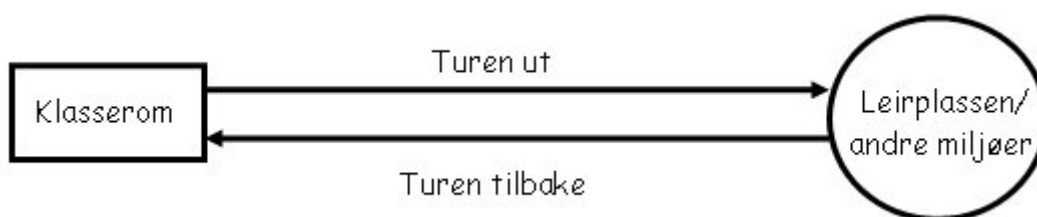
Samling i klasserom

Gruppen samles til slutt i klasserommet. Medbrakt utstyr legges på plass. Elever og lærere samtaler om dagens hendelser og deler tanker og opplevelser. Elevene starter så på den skriftlige bearbeidingen av utedagen i *Uteskoleboka*, en fast skrivebok for all rapportering etter uteskolen. Noen ganger avsluttes dette arbeidet på skolen, mens det andre ganger gjøres hjemme som lekse avhengig av tiden som er igjen. Noen rammer for den videre bearbeiding av dagens aktiviteter kommende skoledag skisseres. Skoledagen er over, og elevene går til SFO eller drar hjem.

Utedagen rommer altså fem klare elementer:

1. Dagen starter *inne* i klasserommet med forberedelse og gjennomgang av dagens program.
2. Transportetappe, dvs. turen ut til leirplassen.
3. Aktivitetene på leirplassen. Mest tid brukes her.
4. Transportetappe, dvs. turen tilbake til skolen.
5. Dagen avsluttes *inne* i klasserommet med oppsummering, refleksjon og bearbeiding.

Denne dagsrytmen har klare fellestrekk med de dagene de bruker andre steder enn leirplassen. Selv om turmålet varierer og innholdet i aktivitetene kan være svært forskjellige, trer likevel et felles mønster fram. Skjematisk kan dagsrytmen i uteskole presenteres på følgende måte:



Figur 10: Uteskole og samspill mellom ulike læringsmiljøer

Noen teoretiske refleksjoner

Figuren illustrerer hvordan uteskole forutsetter et samspill mellom ulike læringsmiljøer – dvs. mellom uteskole og undervisning inne på skolen. ”Ute-inne”-perspektivet skaper et stort potensial for læring hvor samspillet

mellom aktivitet ("å gjøre") på den ene siden og refleksjon, bearbeiding og samtale ("å tenke") på den andre siden er avgjørende. Dietrich (2002) bruker begrepet *transfer* for å beskrive dette samspillet mellom ulike læringsmiljøer. På norsk kan vi bruke begrepet *overføring*. Spørsmålet er hvordan kunnskaper og erfaringer som er ervervet i en sammenheng kan overføres og knyttes sammen med kunnskaper og erfaringer fra andre sammenhenger. Klafki (1979) hevder at spørsmålet om overføring har sammenheng med valg av *innhold* i undervisningen. Det er "noe" som skal overføres fra en situasjon til en annen. Den pedagogiske utfordringen er å velge et innhold som er av en slik karakter at det utløser barnets skapende krefter slik at: "... *det som et ungt menneske har tilegnet seg ... på ett sted, det vil vedkommende "overføre" adekvat på annet innhold og andre situasjoner*" (Klafki 1979, s. 180). Jensen m.fl. (2002) mener dette samspillet mellom utendørs og innendørs læringsmiljøer er et viktig og interessant perspektiv på uteskole etter å ha fulgt en klasse ved Rødkilde skole i København som hadde uteskole en dag i uken. Dette forholdet understreker et viktig poeng jeg har understreket tidligere: Uteskole kommer *i tillegg til*, ikke *i stedet for* inneundervisning.

Foregår det et samspill mellom uteskole og inneundervisning på Lutvann skole? At lærerne hevder at det foregår et slikt samspill er vel og bra. Vi vet imidlertid lite om hvilke kvaliteter dette samspillet eventuelt rommer helt konkret, og hvilke effekter det har for enkeltelevers læring. Dette vil bli belyst i en senere studie i Lutvann-undersøkelsen.

9.3 Undervisningsformer i uteskole

Uteskolens *metoder* handler om hvordan undervisningen i uteskole gjennomføres og legges opp helt praktisk. I kapittel 2.5 har jeg vist til den allmenne didaktikken hvor vi finner betegnelsene *undervisningsformer* og *undervisningsmåter* som overordnede betegnelser for å beskrive didaktikkens metoder.

Med *undervisningsformer* tenker vi på forskjellige måter å organisere undervisningen på *sosialt* sett som for eksempel klasseundervisning, gruppearbeid, individuelt arbeide eller andre mer fleksible løsninger. Mens vi med *undervisningsmåter* tenker på den *metodiske* gjennomføringen av undervisningen, som at den kan være basert på enveiskommunikasjon gjennom formidling, den kan foregå gjennom dialog og samtale, den kan bestå i at elevene løser oppgaver de har fått av

læreren, lek, drama osv. I det følgende presenteres de ulike måter lærerne organiserer undervisningen på *sosialt* i uteskolen på Lutvann skole. Undervisningsmåtene blir deretter presentert i kapittel 9.4.

Klasseundervisning som undervisningsform

Klasseundervisning - korte sekvenser

Klasseundervisning vil si undervisning i samlet klasse. Undervisningsformen kan spores tilbake til 1700-tallet og bygger på Comenius klassiske verk *Didactica magna*. Klasser med barn i samme alder ble regnet som en effektiv og rasjonell måte å organisere opplæringen i et samfunn på og har vært den vanligste undervisningsform i skolen helt fram til våre dager. Undervisningsformen er sannsynligvis dominerende også i dag selv om mønsteret er i ferd med å løses noe opp. I klasseundervisning opptrer alle elevene samlet i én stor gruppe. Lærere og elever utgjør da et samlet fellesskap og tar del i den samme undervisningen.

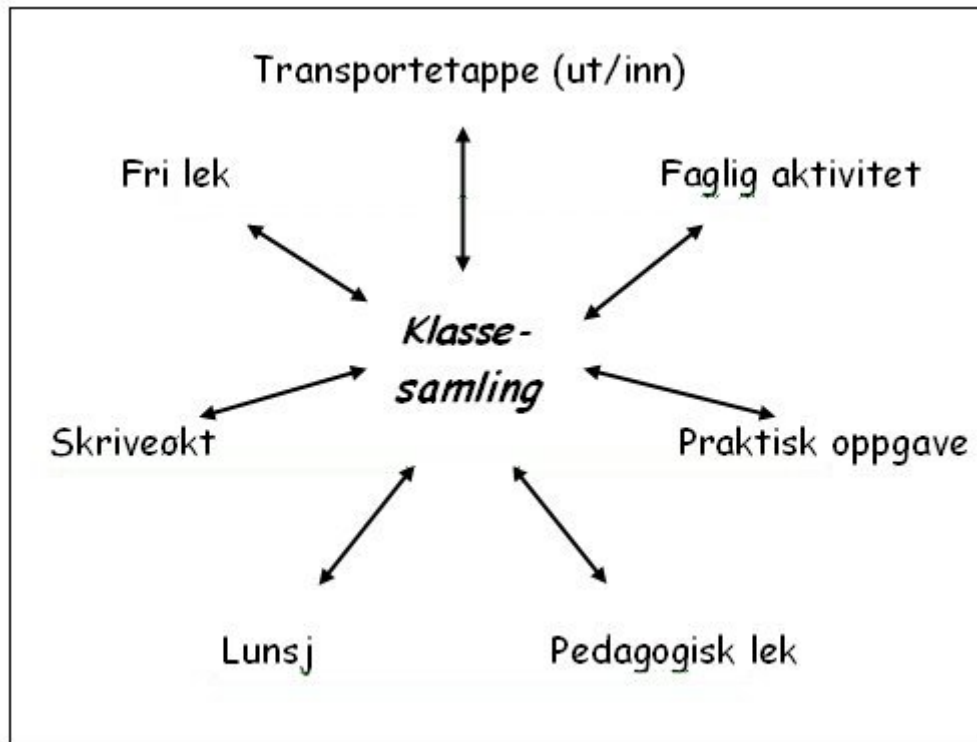
Denne studien tyder på at undervisning i samlet klasse tidsmessig har relativt liten utbredelse i uteskolen på Lutvann. Lærernes erfaringer peker klart i retning av at klassen ikke kan eller bør være samlet i for lange stunder om gangen. Et klasserom som er uten vegger og som har himmelen som tak innbyr ikke til å holde hele gruppen samlet i lengre tid om gangen. Miljøet rundt påkaller barnas oppmerksomhet og trekker dem raskt ut i aktivitet.

Når klassen skal samles for å være sammen over noe lengre tid er det derfor viktig å *skape en struktur* som gjør det mulig for læreren og gruppen og ha et felles fokus. En slik struktur etableres ved å sette seg i ring for eksempel *inne i lavvoen* eller *gapahuken* eller man finner et annet sted hvor gruppen kan sitte såpass tett at lærere og elever har nærhet og øyekontakt med hverandre. Da ligger forholdene til rette for en konsentrert klassesamling. Denne situasjonen gir rom for mange ulike *undervisningsmåter* som formidling, dialogisk klassesamtale, fortelling, høytlesing, sang og individuelt arbeid som å skrive, tegne, male etc.

Samling og aktivitet som en regelmessig rytme

Elevene opptrer i samlet klasse flere ganger i løpet av en utedag: I forbindelse med oppstart og avslutning innendørs i klasserommet, under deler av turene til og fra leirplassen (bl.a. ved "ventesteinen"), som ledd i samlinger i lavvo eller gapahuk og ofte under lunsjen. Går vi dypere inn i

hva som skjer i samspillet mellom lærer og elever gjennom en utedag trer et hovedmønster fram. Det foregår en stadig veksling mellom *samling* og *aktivitet*. Figuren nedenfor illustrerer mønsteret.



Figur 11: Vekslingen mellom klassesamling og ulike aktiviteter gjennom en dag i uteskole.

Samling innebærer at elever og lærere samles som klasse. Læreren leder, mens elevene gjerne sitter eller står rundt læreren. Samling skjer av to grunner. *Samling før aktivitet*: Læreren gir korte beskjeder og informerer om det som skal skje. *Samling etter aktivitet*: Læreren leder en klassesamling hvor elever og lærere samtaler om det de har gjort og opplevd, det foregår høytlesing, de synger etc. Situasjonene krever ro, disiplin og struktur.

Aktivitet vil si at elevene gjennomfører ulike aktiviteter og oppgaver som lærerne har gitt klarsignal til. Oppgavene kan være av faglig eller praktisk karakter, eller elevene utfolder seg i lek. Elevene opptre hovedsakelig i grupper, noen ganger individuelt. Læreren har en mer tilbaketrukket rolle, og beveger seg gjerne rundt i området og observerer, veileder og samtaler med elevene. Noen ganger intervensjoner læreren i elevenes aktiviteter når situasjonen tilsier det. Reglene og rammene for samværet løses opp mot større grad av individuell frihet.

Etter en stund samles elevene hos lærer før de igjen tar fatt på en ny aktivitet osv.

Denne vekslingen mellom *samling* og *aktivitet* gir dagen en rytme som skaper forutsigbarhet, overblikk og struktur for elever og lærere. Denne rytmen gir læreren gode muligheter til å *lede* undervisningen på en hensiktsmessig måte. Egne observasjoner og tilbakemeldinger fra elevene gjør at læreren lett kan endre eller justere dagens opplegg dersom det er ønskelig eller aktuelt av ulike grunner. Hver gang klassen samles har altså læreren muligheter til å justere *planen* i møte med det *uforutsette* som en hele tiden må forholde seg til i uteskole. På denne måten kan læreren ha oversikt og kontroll over det som skjer. For utenforstående kan dette få uteskole til å framstå som kaotisk og uten struktur. Men den erfarne lærer vil kunne oppleve det hele annerledes. Han eller hun vil tvert imot oppleve at opplegget er som det skal være, og er preget av plan, oversikt og struktur.

Gruppearbeid som undervisningsform

Gruppearbeid er en viktig undervisningsform i uteskole

Ifølge lærerne framstår gruppearbeid som den desidert viktigste undervisningsform i uteskolen på Lutvann skole. I grupper gjennomfører elevene ulike typer oppgaver som lærerne har gitt. Alle lærerne oppgir at gruppearbeid har stor eller svært stor utbredelse i deres uteskole. Mange ulike aktiviteter organiseres som gruppeoppgaver. Oppgavene kan være av faglig karakter, det kan være praktiske oppgaver eller oppgavene kan være mer rettet mot fysisk-motorisk utfoldelse eller sosial samhandling elevene imellom. Ofte henger flere av disse dimensjonene sammen som deler av en helhet i gruppearbeidene.

Noen ganger er gruppene *homogent* sammensatt (elevene er like mht. evner og skoleprestasjoner) og noen ganger *heterogent* sammensatt (elevene er ulike mht. evner og skoleprestasjoner). Noen ganger styrer læreren gruppesammensetningen. Andre ganger får elevene velge.

Lærernes erfaringer er at gruppearbeidet i uteskole gir elevene øvelse i arbeidsformer som de får bruk for senere i livet og som i stor grad ivaretar den enkelte elevs individuelle forutsetninger. De mener gruppearbeidet hjelper elevene til å utvikle samarbeidsevner og sosiale ferdigheter fordi elevene må samarbeide for å bli enige og finne løsninger. Til sist mener lærerne gruppearbeidet i uteskole gir den enkelte elev anledning både til å

argumentere for sine forslag og standpunkter og til å vise fram ferdigheter og evner som ikke så lett kommer fram i klasserommet. Dette kan styrke den enkelte elevs selvfølelse og gi elevene en ny sosial posisjon i klassen. Dette kan også få virkninger i retning av et bedre klassemiljø og bedre læringsmiljø.

I gruppearbeidet får læreren muligheter til å gå rundt og observere elevene og kan intervensjonere eller tre støttende til etter behov. Andre ganger kan det være fristende for læreren å trekke seg tilbake og la elevene drive på alene. Den aktivt oppsøkende læreren vil få mye kunnskaper om hva enkeltelever gjør og opplever og vil også utvikle relasjonene til elevene, mens den tilbaketrukne lærer går glipp av mye av dette. Måten læreren fyller rollen på får dermed også klare konsekvenser for i hvilken grad og på hvilke måter aktivitetene og opplevelsene i uteskolen kan "tas med inn" og prege den øvrige undervisningen på skolen. Denne siden av undervisningen er fulgt opp i en egen delstudie i Lutvann-undersøkelsen (Abelsen 2002).

En åpen pedagogikk

I gruppearbeidet må elevene forholde seg til og kommunisere med hverandre, og oppgavene gir ofte rom for elevenes selvstendighet og kreativitet. Gruppearbeid i uteskole har ofte en utforming som gir alle elevene muligheter til å være aktive og bidra med sine løsninger. Oppgavene har sjelden en fasit. Oppgavene har tvert imot ofte en form som utfordrer elevene på mange plan. Det er ofte åpne oppgaver med stor frihet for elevene til selv å finne ut hvordan de skal løses. Oppgavene krever teoretiske kunnskaper, kreativitet, praktiske evner og samarbeidsevner. Dette gir alle elevene muligheter til å delta aktivt og bidra på mange plan i gjennomføringen. Lærernes erfaringer er at den enkelte elevs evner kommer mer til sin rett i uteskole og mange elever opplever mestring. Særlig for elever som strever inne synes dette å være en svært viktig dimensjon i uteskole. Oppgavene kan løses ved at elevene gjør hver sine spesielle deloppgaver som til sammen utgjør helheten. På denne måten kombinerer gruppearbeidet individuelt arbeid og oppøvelse i samarbeid. Men gruppemedlemmene kan også jobbe sammen om alle deler av oppgaven. En slik løsning utfordrer elevenes samarbeidsevne i enda større grad, samtidig som elevenes selvstendige bidrag er viktig

Det ser altså ut til at lærerne i stor grad legger opp til det Bernstein kaller en *åpen pedagogisk kode* (Imsen 1997, s. 258). Oppgavene kan

selvfølgelig løses på en god eller mindre god måte av elevene. Det er likevel en allmenn oppfatning blant lærerne at elevene gjennomgående har større grad av frihet i gjennomføringen av oppgaver i uteskole, og dermed også legger mer engasjement og iver i arbeidet ute. Dette underbygges i en studie av Naturklassen i Rødkildeprosjektet hvor det framgår at elevaktivitetene i uteskole er preget av en mer *åpen pedagogikk*, mht. både innhold og form i forhold til i klasserommet (Jacobsen 2002, s. 127). Det er grunn til å tro at elevene på denne måten utvikler evner og egenskaper som kreativitet, initiativ og selvstendighet.

Individuelt arbeid som undervisningsform

Individuelt arbeid – en smal forståelse

Lutvann-lærerne hevder at individuelt arbeid gjennomgående har liten utbredelse i uteskole sammenlignet med inne i klasserommet. Individuelt arbeid innebærer at den enkelte elev arbeider selvstendig med oppgaver, som regel gitt av læreren, og alle elevene jobber vanligvis med den samme oppgaven. Individuelt arbeid forstått på den måten foregår noen ganger mens elevene sitter samlet i lavvoen, men de får også noen ganger oppgaver hvor de må gå rundt for å samle inn nødvendig materiale eller informasjon. Alt i alt synes det som lærerne i liten grad gir rom for en slik undervisningsform i uteskole.

Individuelt arbeid – en vid forståelse

Individuelt arbeid kan imidlertid også ha en litt annen og videre betydning. Ethvert personlig møte mellom lærer og elev kan stimulere eleven til individuelt arbeid. Dette skjer det mye av i uteskolen på Lutvann i følge lærerne. Da møter læreren den enkelte elev på elevens premisser og driver en individuell og tilpasset opplæring. Dette kan spore eleven til fornyet innsats med nye oppgaver som bringer eleven videre i sin læreprosess. På denne måten får hver enkelt elev individuelle oppgaver og dermed en form for ”spesialbehandling” av læreren. Legger vi en slik forståelse av individuelt arbeid til grunn har det både en stor utbredelse og viktig funksjon i uteskolen.

I dialogen med den enkelte elev kan også prinsipper fra *mesterlæren* komme til sin rett når læreren demonstrerer praktisk håndlag, når læreren tar kontakt med, henvender seg til og snakker med fremmede mennesker eller på annen måte formidler kunnskaper gjennom handling like mye som

gjennom ord. Individuelt arbeid også gir muligheter for læreren til å gi oppgaver som elevene skal gjennomføre etter konkrete anvisninger eller instruksjoner som f.eks. hvordan man håndterer kniv, øks og sag, hvordan man knytter knuter, hvordan ulike bål bygges og tennes, kanopadling, førstehjelp etc. Hvordan man anvender naturfaglig feltutstyr, hvordan man fanger og dissekerer fisk er også eksempler på aktiviteter hvor samhandling og nærhet mellom lærer og elever har en viktig funksjon.

Gruppearbeid, individuelt arbeid og lærerrollen i relasjon til Vygotskys utviklingsteori

Materialet gjør det nærliggende å trekke linjer til Vygotskys utviklingsteori. Hovedpoenget i Vygotskys utviklingsteori er at det er gjennom tett sosial interaksjon med barn i undervisningssituasjoner at voksne og mer kompetente andre kan bidra til at barn utvikler seg til dyktige og selvstendige problemløserne (Bråten m.fl. 1996). Vygotsky innførte begrepet *den nærmeste utviklingssonen* for å beskrive barnets utviklingspotensiale. Han mente at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente medelever kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Det barnet klarer med hjelp i dag vil det senere kunne klare alene, hevdet han. Dermed understreker han betydningen av den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev og elevene imellom. Et viktig *metodisk prinsipp* som kan utledes av dette er å legge til rette for en undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev og elevsamarbeid (mediert læring). Bråten (1996) hevder at det er behov for mer forskning som forsøker å kartlegge på en presis måte de interaksjoner som finner sted mellom voksne og barn og den effekten de har på barns utvikling.

Denne studien peker i retning av at det individuelle, nære og personlige møtet mellom lærer og elev er en viktig dimensjon i uteskolens didaktikk, slik jeg også har påpekt i kapittel 7.2. Dialogen ute i det fri har bedre betingelser enn klasserommets formelle ramme gir muligheter for. Studien gir dermed klare holdepunkter for å hevde at uteskole åpner nye muligheter for læreren i å fylle rollen som ”stillasbygger” i møte med den enkelte elev. Læreren får bedre muligheter til å oppdage elevens *nærmeste utviklingszone* og dermed gi barnet den hjelp og støtte det trenger i sine bestrebelser på å klare oppgaven på egen hånd.

9.4 Undervisningsmetoder i uteskole

En undervisningsmetode er en måte å bringe elevene i kontakt med lærestoffet på. I uteskole benytter lærerne seg av mange ulike metoder. Vi vil i det følgende se på de metodiske tilnærminger som benyttes i uteskolen på Lutvann skole slik lærerne fortolker det.

Meddelende undervisning

Meddelende eller formidlingsorientert undervisning har vært den dominerende undervisningsmetode i vår kultur og har formet vårt bilde av hva skole og opplæring er. Det har lenge vært stilt spørsmål ved denne undervisningsmetoden, men den har likevel vist seg å ha forbausende stor overlevelsessevne på tross av vår kunnskap om læring. Tradisjonen har så sterk posisjon at alternativ tenkning rundt undervisningsorganisering møter motstand på mange plan. I meddelende undervisning er læreren den aktive og den som skildrer, utlegger, forklarer, kommenterer og forteller, mens elevene er fysisk passive, gjerne sittende, og mentalt-reseptive. Denne undervisningsmåten har også en naturlig plass i uteskolen på Lutvann. Spørsmålet er mer hvilken plass det har i det samlede bildet. To hovedformer av meddelende undervisning trer fram.

Formidling

Lutvann-lærerne hevder at meddelende undervisning i betydningen *kunnskapsformidling* forekommer lite i uteskole. Formidling skjer likevel i noen situasjoner, og fortrinnsvis i korte sekvenser. Lærerne opplever at det ofte er vanskelig å holde på elevenes oppmerksomhet ute. Skal en lykkes er det viktig å skape en struktur rundt formidlingssekvensen i form av nærhet og øyekontakt mellom lærer og elever for at det skal fungere. Sittende i lavvoen eller gapahuken på leirplassen eller sittende i ring på bakken ofte rundt et leirbål, er det mulig å få elevenes oppmerksomhet en stund.

Også mer spontant, når det plutselig skjer noe spesielt eller elevene ser eller opplever noe som fanger deres oppmerksomhet, kan læreren få en gyllen anledning til formidling. I tillegg har læreren korte formidlingsøkter når det skal gis beskjeder, i forbindelse med utdeling av oppgaver eller for å gi en kort teoretisk innføring i et aktuelt emne. Alt i alt synes det som lærerne bruker lite tid på tradisjonell kunnskapsformidling i uteskole, i

følge dem selv. I den grad det foregår har det likevel en viktig funksjon som en del av helheten.

Fortelling

Fortellingsdidaktikken synes å ha gode kår utendørs. Men den har også sine klare begrensninger. Lærerne bidrar med fortellinger i form av høytlesning eller de formidler muntlig fortellingsstoff. De leser fortellinger fra barnelitteraturen, de forteller eventyr og de formidler fortellingsstoff fra fag som norsk, KRL og samfunnsfag. Barna kan også på tilsvarende vis fortelle for hverandre.

Som i meddelende undervisning er det viktig å skape en ramme rundt fortellingen eller høytlesingen som gjør det mulig å få gruppens fulle oppmerksomhet. Igjen er det viktig å sitte samlet, med nærhet og øyekontakt mellom lærer og elever. Sittende rundt leirbålet i lavvoen eller gapahuken opplever lærerne gode og konsentrerte, noen ganger magiske fortellingstunder. I uteskole kommer mange fortellinger til sin rett på en helt annen måte enn inne. Atmosfæren, den kroppslige nærheten mellom elevene og den naturlige konteksten en kan skape rundt fortellinger i uteskole kan gi svært gode rammer for mye fortellingsstoff.

Andre ganger er tiden definitivt ikke moden for fortellinger. Da er det lite fruktbart å presse det igjennom. Lærerens utfordring er hele tiden å oppfatte hva som er riktig å gjøre når.

Dialogisk undervisning

Dialogpedagogikken har fått mange tilhengere i skolen siden 1970-tallet, og var en viktig del av den reformpedagogiske tenkning på 1970-tallet, ifølge Dale (1996). Paulo Freire (1999) regnes som grunnleggeren av denne pedagogikken hvor dialogen mellom likeverdige partnere løftes fram som et ideal. Årsaken til at dialogpedagogikken er blitt så populær er at den tar vare på hensynet til barnet, den åpner opp for pedagogiske overveielser og den har en politisk profil som er antiautoritær og som dermed appellerer til en demokratisk orientert pedagogikk (Imsen 1997).

Dialogisk undervisning innebærer at både lærer og elever er aktive i samtalen. Kontakten mellom lærer og elever formidles gjennom spørsmål, svar og samtale (dialog). Metoden kalles også Sokratisk, med henvisning til filosofen Sokrates som gjennom dialog søkte å bringe samtalepartneren

til dypere innsikt. Lutvann-lærerne bruker også betegnelsen ”Sokratesmetoden” om denne undervisningsmetoden.

Lærerne hevder at dialogpedagogikken har stor utbredelse i uteskolen på Lutvann skole. Dialogisk undervisning kan deles i to hovedkategorier; spørsmålsundervisning og undervisningssamtale (Myhre 2001). Vi finner begge tilnærminger i uteskolen på Lutvann skole.

Spørsmålsundervisningen

I spørsmålsundervisningen er det læreren som er den ledende og den som stiller spørsmål som elevene skal svare på. Læreren har initiativet i situasjonen og den som holder den røde tråd og leder samtalen videre. I samlingsstundene på leirplassen foregår det noe av denne type dialogpreget undervisning i samlet klasse. Det ser likevel ut til at flere lærere synes det er vanskelig å få til gode felles samtaler i uteskole. Det er åpenbart leirplassen og sitteplassene i lavvo eller gapahuk som gir de beste rammer for konsentrerte klassesamtaler. Når elevene sitter i sirkel er det etablert en struktur som gjør det mulig å ha dialogpregede samtaler i samlet klasse.

Når elevene deler sine tanker om ulike temaer eller spørsmål de jobber med eller forteller om ting de har gjort eller opplevd, er det ofte basert på spørsmål og direkte henvendelse fra læreren. Ofte er det en tryggere atmosfære i uteskole. Dette gjør det lettere for den enkelte elev å si noe. Terskelen for å snakke er lavere enn inne i klasserommet, hvor det synes å være mer truende for mange elever å ta ordet.

Undervisningssamtalen

I undervisningssamtalen rykker imidlertid elevene mer inn som likeverdige partnere. Samtalen tar ofte utgangspunkt i situasjoner som oppstår mer spontant hvor elever og lærere deler tanker sammen, undrer seg og leter etter mulige svar sammen. Det kan også være temaer som læreren kan ha definert på forhånd, og som han eller hun tar opp når tiden er inne for det. Dette foregår i stor grad *gruppevis*, mens elevene jobber med gruppeoppgaver og læreren går rundt og snakker med elevene. Da er det ofte behov for avklaringer rundt spørsmål som elevene har, eller læreren involverer seg i en oppgave gruppen jobber med. Dette fungerer som en naturlig situasjon hvor det lettere blir en likeverdig samtale mellom elever og lærere. Denne formen for dialog foregår også i *samlet klasse* i lavvoen eller i gapahuken. Undervisningssamtalen forutsetter en trygg atmosfære

og gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev, noe lærerne hevder de ofte får i uteskole.

Mange av de spørsmålene elevene stiller belyser de i fellesskap ute. Men mange spørsmål tar de med seg tilbake til skolen for å søke etter svar i oppslagsverk i klasserommet, i skolens bibliotek, på Internett eller de søker i andre kilder.

Denne formen for dialogisk undervisning synes likevel å ha særlig stor betydning i møte med elevene *individuell*. Det synes å være stor grad av enighet blant lærerne om at det er lett å få til gode samtaler individuelt i uteskole. Lærerne opplever at elevene spontant stiller spørsmål ute i møte med konkrete fenomener, etter hvert som tanker og spørsmål naturlig dukker opp. Dette gir grobunn for mange typer samtaler mellom lærer og elev med rom for refleksjon og læring. Elevenes spørsmål synes å være et viktig utgangspunkt for den dialogiske undervisningen og framstår som en viktig didaktisk tilnærming i uteskole. Vi ser dermed konturene av et samspill mellom lærer og elev som ligner Deweys (1966) beskrivelse av situasjoner hvor lærer og elev deltar i aktivitetene slik at ”...også læreren er elev og eleven er lærer uten å vite det – og jo mindre bevisst begge parter er om at de gir eller får opplæring, dess bedre er det”⁴.

Dette materialet underbygger oppfatningen av uteskole som en arbeidsform som skaper et nytt mønster og nye regler for kommunikasjon i klassen som må få konsekvenser for læring og for elevers skolekarriere, slik jeg var inne på i kapittel 7.2 (Säljö 2001).

Lek

Leken har tradisjonelt hatt trange kår i skolen, og det er først med L97 at barns lek er blitt anerkjent som en viktig tilnæringsmåte i skolens opplæring.

Lutvann-lærerne hevder leken har en meget viktig funksjon og en stor plass i uteskolen. Begrepet lek har en vid betydning på Lutvann skole. Leken i uteskole oppfattes både som et mål i seg selv og som en metode for å nå bestemte pedagogiske mål. Mye tyder på at førskolelærerne har hatt en viktig funksjon i kollegiet med å gjøre leken til en så viktig og sentral del av uteskolen. Det foregår mange typer lek i uteskolen. Vi snakker om *fri lek* og *pedagogisk lek* eller *styrt lek*. Vi har også *regel-lek*

⁴ Sitatet er hentet fra: Dale 1996, s. 235.

og *rolle-lek* som både forekommer i fri lek og når lærerne har regien som i styrt lek. Ellers forekommer det mye lek av typen klappeleker, sangleker, ringleker, løpeleker, dramaleik og tradisjonsleker i uteskole.

Fri lek

I den frie leken utfolder elevene seg på egne premisser og styrer både innhold og form i leken. På leirplassene legges det alltid opp til en økt med fri lek på alle trinn. Samtidig dukker den frie leken opp spontant hele tiden i uteskole – ofte i ledige stunder. Lærerne opplever at også elevene på mellomtrinnet ønsker og har et stort behov for å leke og er flinke til å leke.

Vi finner alle former for fri lek i uteskolen, også fri lek med naturmaterialer som er en viktig form for lek i uteskole. Da lager barna kongledyr, bondegård, snøskulpturer, hytter av grener, strå osv. Rolleleken er også viktig, likeså eventyr-lek og regel-lek

I leken får barna mye språktrening. Det diskuteres, forhandles og kjøpslås om regler, om hva som skal skje og hvem som skal gjøre hva. Her er språket deres viktigste verktøy. Barna bruker språket for å gjøre seg forstått i det sosiale samspillet som foregår innenfor lekens rammer. Leken skaper autentiske situasjoner hvor språket er i aktiv bruk på en naturlig måte. Leken gir mulighet for samtale på et mer kreativt og uformelt plan.

Noen ganger deltar læreren i leken, og får dermed vist seg fram på andre måter overfor elevene. Læreren kan på den måten også få trukket elever som faller ut av leken inn i leken igjen. Lærerne legger også vekt på å trekke seg ut av leken når det er behov for det.

Pedagogisk lek

Lekbaserte tilnæringer har en viktig plass i alle fag i uteskole, også i fag som matematikk og norsk. Pedagogisk lek brukes på alle trinn, men naturlig nok aller mest på småskoletrinnet. Pedagogisk lek innebærer at lærerne har et pedagogisk siktemål med aktiviteten. Sett fra et fagdidaktisk synspunkt legger læreren altså opp til faglige aktiviteter som gjennomføres på en måte som bringer inn elementer av humor, latter, kreativitet og spenning i aktivitetene. Lærerne opplever at både elever og lærere smiler og ler mer i uteskole. Dette går ikke ut over det faglige arbeidet, snarere tvert imot. Med den lekbaserte tilnærningen mener lærerne mye av uteaktivitetene går mer av seg selv.

I uteskolen er det rom for leken, og rammene for lek er svært gode. Leken framstår som en svært viktig didaktisk tilnærming i uteskolen på

Lutvann skole, og illustrerer at lek og læring i stor grad går hånd i hånd i uteskole.

Drama

Drama, dramaleik eller rollespill som metode er en samlebetegnelse som gir elevene rom for å være skapende og kreative. L97 understreker at skapende virksomhet, opplevelser og kreative uttrykksformer skal løftes fram i opplæringen. Mye fortellingsstoff og ulike typer temaer er godt egnet for drama og rollespill, og lar seg også lett kombinere med musikk og dans.

Drama og rollespill er en viktig metode i uteskolen på Lutvann skole, ifølge lærerne. Lærerne mener forholdene ligger svært godt til rette for dramapregede aktiviteter i uteskole. Bildet er imidlertid ikke helt entydig. Det ser ut til at lærerne bruker metoden i noe ulik grad. Noen lærere gjør det mye, mens andre gjør det i mindre grad. I natur og i bymiljøer finner elever og lærere omgivelser som kan fungere som egnede, ja noen ganger nærmest perfekte kulisser som framstår som helt autentiske i forhold til dramatiseringens innhold, og som langt overgår det man kan få til i skolens aula eller klasserom. Kullissene er der, klare til bruk, det kreves ingen ressurser å bruke dem, kun fantasi og kreativitet. Elevenes engasjement og iver i dramaaktiviteter er ofte stort og helhjertet i uteskole.

Lærerne bruker drama og rollespill som metode for å levendegjøre ulike typer lærestoff fra fag som norsk, KRL og samfunnsfag, som for eksempel eventyr, myter, sagn, litteratur, vikingtid osv., og det knyttes også til metoder som Storyline. Elevene organiseres ofte i grupper i dramaaktiviteter. Drama gir rom for elevenes kreativitet hvor hver gruppe finner sine løsninger som kan være originale og varierte. Drama som metode stimulerer barna til å bruke språket aktivt på en friere måte enn andre typer muntlige presentasjoner og framføringer gir rom for, og de får utfolde seg som hele mennesker gjennom følelser, kropp og sinn. Læring gjennom drama er dermed en viktig didaktisk tilnæringsmåte i uteskole.

Praktiske oppgaver og fysisk arbeid

Uteskole har et stort innslag av praktisk rettede aktiviteter og oppgaver. På mange måter er det nettopp dette som karakteriserer uteskolens didaktikk. I uteskole ligger forholdene til rette for mange ulike typer oppgaver av en

slik karakter. Elevene lager vindmølle, telefon, fuglekasser og foringsautomater for fugl, de lager tvare, kokegrop, solur, smykker osv. Listen kan gjøres lang, og denne studien gir mange eksempler (jfr. kapittel 8).

Vi finner også faglige oppgaver hvor elevene må samle inn materiale og samarbeide for å finne løsninger eller svar. I uteskole gjør elevene også mye fysisk arbeid som å bygge, konstruere og reparere lavvo, gapahuk, bord, benker, lekeapparater og andre innretninger som de bruker i uteskole. De hogger dessuten ved, lager bål, sanker inn og tilbereder mat osv. Arbeidsoppgavene knyttes ofte til elevgrupper, og arbeidet har et viktig sosialt element og utfordrer elevene til å samarbeide ved at de hele tiden må kommunisere for å komme fram til aktuelle løsninger og for å ta beslutninger. Lærerne legger forholdene til rette, mens elevene arbeider selvstendig med oppgavene. Dette er et særpreg ved uteskole som på mange måter illustrerer Deweys sentrale prinsipp om "learning by doing".

Aktivitetene knyttes ofte til ulike temaer, og inngår i tverrfaglige opplegg, og får dermed også forankring i flere fag. Lærerne mener elevene utvikler mange ferdigheter gjennom disse praktiske oppgavene og framhever sosiale ferdigheter, kommunikative og språklige ferdigheter, kreativitet, praktiske og manuelle ferdigheter samt styrke og utholdenhet.

Studien viser altså at metoder som lek, drama og praktisk arbeid også er viktige metoder i uteskole og blir brukt, slik Dewey påpeker "*for å reprodusere reelle livssituasjoner der problemene blir elevenes egne*" (Dale 1996, s. 235).

"Lærer i rolle"

"Lærer i rolle" er en drama-inspirert metodisk tilnærming enkelte lærere bruker en del i uteskole for å introdusere et lærestoff på en kreativ og levende måte og for å motivere og engasjere elevene. Flere lærere hevder "lærer i rolle" er en viktig metodisk tilnærming i mange situasjoner, og forholdene ligger godt til rette for å bruke dette nettopp i uteskole, hvor forholdene kan innby til en kort dramatisering fra lærerens side. Ved å gå inn i en bestemt rollefigur kan lærerne levendgjøre og illustrere sentrale poenger på en helt annen måte enn ved tradisjonell formidling. Dette gjøres noen ganger helt spontant, mens læreren andre ganger gjør det planlagt og forberedt. Jo mer vant en lærer er til å benytte innfallsvinkelen, desto lettere vil det også være å bruke den mer spontant. "Lærer i rolle"

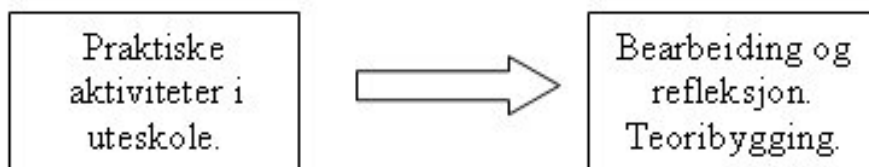
appellerer til følelser, fantasi og intellekt og gir muligheter for å gi et bestemt lærestoff nye og overraskende perspektiver.

9.5 Induktiv eller deduktiv metode i uteskole?

Induktiv metode

Spørsmålet om uteskolen på Lutvann skole bygger på en induktiv eller deduktiv metode gir dette materialet ikke noe entydig svar på. Mye tyder på at mange lærere legger en *induktiv metode* til grunn for uteskolen. Vi finner mange eksempler på at elevene gjennomfører konkrete oppgaver uten at de først har en teori som foreskriver hva de skal gjøre.

I stor grad legger Lutvann-lærerne opp til at elevene skal arbeide aktivt med konkrete oppgaver. Ofte vil elevene også måtte forholde seg til uventede fenomener eller hendelser de kanskje ikke vet så mye om på forhånd. I neste omgang blir dette byggesteiner i elevenes læringsprosess hvor de gjennom bearbeiding av aktivitetene, lesing og refleksjon skal få en mer prinsipiell, teoretisk forståelse for det de har gjort. På dette grunnlag skal eleven så komme fram til generell kunnskap. Elevene har gått fra det konkrete og spesielle til det abstrakte og generelle. Den påfølgende *bearbeidingen inne* blir en viktig og nødvendig del av elevenes læreprosess *sammen med* aktiviteten i uteskole. Figuren nedenfor skisserer prosessen

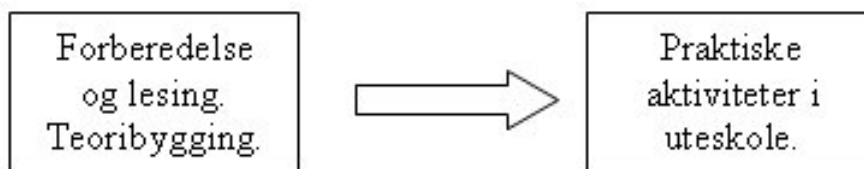


Figur 12: En induktiv metode i uteskole

Denne beskrivelsen fanger opp viktige realiteter i den didaktiske praksis vi finner i uteskolen på Lutvann skole. Beskrivelsen av lærernes undervisning og elevenes læring gir likevel et mangelfullt bilde av uteskolen på Lutvann. Bildet må utdypes for at vi skal få en mer helhetlig forståelse av undervisningsmetodene.

Deduktiv metode

Materialet skildrer også en tenkning om undervisningen som tegner bildet av *deduktive metoder* i uteskolen. Ut fra en slik tenkning vil lærerne først jobbe med teoristoff inne, og på den måten prøve å gi elevene generell og teoretisk kunnskap. Dette vil det være naturlig å karakterisere som forberedelse til aktivitetene i uteskole. I neste omgang går så elevene ut og anvender denne generelle kunnskap på konkrete oppgaver. Elevene har gått fra det generelle og abstrakte til det spesielle og konkrete. Ut fra denne tenkning blir *forarbeidet inne* en viktig og nødvendig del av elevenes læreprosess før aktiviteten i uteskole. Figuren nedenfor illustrerer sammenhengene:

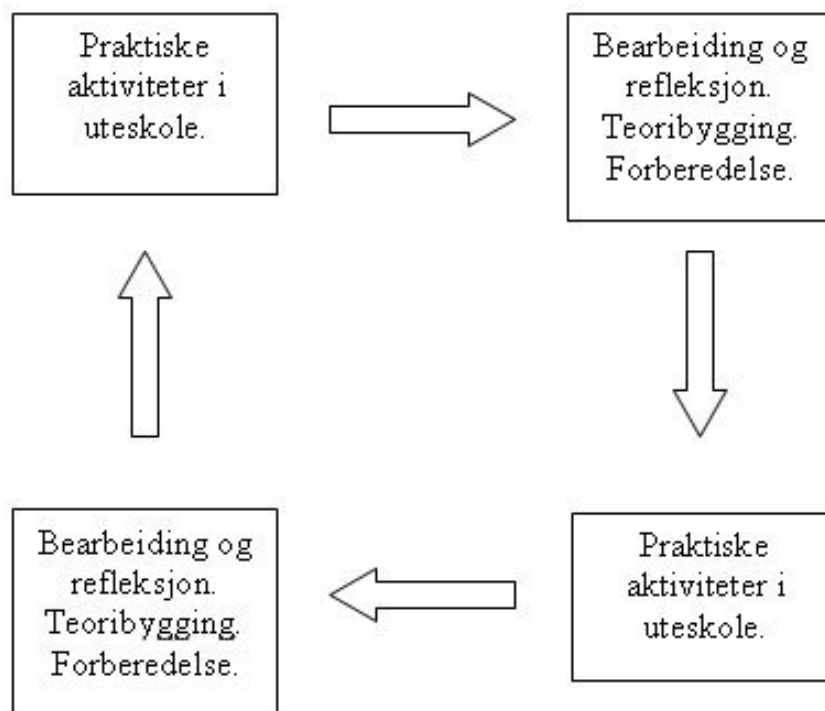


Figur 13: En deduktiv metode i uteskole

Denne beskrivelsen fanger også opp viktige realiteter i den didaktiske praksis vi finner i uteskolen på Lutvann skole. En slik beskrivelse av lærernes undervisning og elevenes læring gir imidlertid også et mangelfullt bilde av uteskole når vi ser uteskolen under ett.

En kombinasjon av induktive og deduktive metoder

Hvis vi ser disse tilnærmingene i sammenheng, kan vi få et mer dynamisk bilde av den beskrevne praksis, hvor uteskole settes i sammenheng med både forberedelse og etterarbeid inne. Da blir aktivitetene ute og inne deler av en helhet hvor alt smelter sammen og blir komponenter i en kontinuerlig prosess. Ser vi dette i sammenheng kan vi illustrere dette på følgende måte:



Figur 14: Deduktiv og induktiv metode som deler av en helhet i uteskole

Noen teoretiske refleksjoner

Dette samsvarer med Deweys (1974) tenkning om elevenes erfarings- eller læringsprosess. Han framhever to prinsipper eller dimensjoner ved erfaringsbegrepet som er viktige i et dannelsesperspektiv: nemlig prinsippene om *kontinuitet* og *samspill*. **Kontinuitet** handler om erfaringen som en vedvarende prosess, hvor den enkelte erfaring viser ut over seg selv tilbake til tidligere erfaringer eller fram mot mulige senere erfaringer. Slik henger opplevelser og erfaringer sammen og griper inn i hverandre. **Samspill** handler om det erfarende mennesket som en del av de fysiske og sosiale omgivelser. Omgivelsene påvirker individet og omvendt. Negt (1974) omtaler tilsvarende erfaringen som en aktiv, kritisk og skapende prosess med både en subjektiv og kollektiv dimensjon (Olesen, 1985). Illeris samler trådene når han hevder at det ligger i den erfaringspedagogiske oppfattelse at:

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

Materialet peker i retning av at vi finner en didaktisk tenkning og praksis i uteskolen på Lutvann skole hvor elevenes forståelse konstrueres som ledd i en vedvarende prosess hvor ute- og inne-aktiviteter henger sammen i en kontinuerlig og vedvarende prosess. *Aktiviteten* foregår ute (uteskole). *Bearbeiding* og *forberedelse* foregår i flere stadier, umiddelbart som en del av aktiviteten (ute) og i de påfølgende dager og kanskje uker (inne). *Erfaringen* er sluttresultatet i prosessen og representerer erkjennelse. Det hele er deler av en læringsprosess. Eller sagt på en annen måte, med referanse til Kolb (1984) som skiller mellom *apprehension* for den umiddelbare opplevelse og *comprehension* for begrepsdannelsen: Erfaringen er tolkede, reflekterte opplevelser. Illeris (1998) advarer mot en forenklet forståelse av erfaringspedagogikken hvor erfaringene mer blir til en slags legoklosser eller brikker i et puslespill enn til momenter i en kontinuerlig samspills- og utviklingsprosess, slik det nettopp er framhevet hos både Dewey og Negt.

Materialet fra Lutvann skole tyder på at uteskole er en del av en helhetlig didaktisk praksis hvor ute- og inneundervisningen henger nøye sammen og hvor induktive og deduktive metoder går hånd i hånd som deler av den samme helhet.

9.6 Undervisningsprinsipper i uteskole

Jeg vil i det følgende se nærmere på i hvilken grad uteskolen på Lutvann ivaretar de såkalte MAKIS-prinsippene i undervisningen (jfr. kapittel 2.5). Dette er prinsipper som anses som viktige i all undervisning. Undervisningsprinsippene angir et sett av retningslinjer som lærere kan benytte i planlegging og gjennomføring av undervisningen, og er på mange måter et ektefødt barn av den reformpedagogiske tradisjon, med sitt sterke fokus på barnet og det sterke ønsket om å skape best mulig betingelser for barnets læring. Spørsmålet er om erfaringene fra Lutvann skole bekrefter disse undervisningsprinsippenes relevans i uteskole. Med bakgrunn i det

materialet som er presentert foran vil jeg i det følgende drøfte disse undervisningsprinsippenes aktualitet og relevans for uteskole.

Motivering

I all undervisning er elevenes *motivasjon* for å arbeide med aktuelle oppgaver viktig for at de i det hele tatt skal engasjere seg. Læreren må ofte gjøre noe aktivt for å motivere elevene. Motiveringen kan gjøres på mange måter, men har som siktemål å berede grunnen for undervisningen ved å skape en form for indre drivkraft som skal fremme læringen for den enkelte elev.

Også i uteskole er det viktig å motivere elevene. Når elever og lærere møtes i klasserommet før de går ut så vi i kapittel 9.2 at lærerne er opptatt av å motivere elevene for dagens mange oppgaver. Forberedelses- og motivasjonsarbeidet foregår på flere plan: *mentalt, faglig, praktisk og organisatorisk*. Når elevene først er kommet ut og de er i gang med aktivitetene mener derimot Lutvann-lærerne at uteskole i stor grad har en egenmotiverende dynamikk. Det synes som det er lettere å skape en *saksmotivering* i uteskole, dvs. en motivasjon som knyttes direkte til interesse for oppgaven. *Pliktmotivering*, dvs. at elevene gjennomfører oppgaven av plikt, ut fra en erkjennelse av at oppgaven bare skal gjøres, vil selvfølgelig også forekomme i uteskole. Likeså *kunstig motivering*, dvs. at det knyttes belønning (ros, oppmuntring, anerkjennelse) eller straff og irettesettelse til gjennomføringen. Det synes likevel som pliktmotivering og kunstig motivering forekommer i mindre omfang i uteskole enn i arbeid i klasserommet.

Lærernes erfaringer peker klart i retning av mer indremotiverte og selvgående elever i uteskole enn inne på skolen. Opplevelsen av større grad av frihet og innslaget av kreativitet, fysisk utfoldelse og lekbaserte tilnærminger i uteskole mener lærerne er mulige forklaringer på at elevene framstår som mer motiverte ute enn inne i klasserommet.

Aktivisering

Aktivitet som pedagogisk prinsipp ble løftet fram som et hovedpoeng av reformpedagogene for over hundre år siden. Aktive elever øver opp evnen til initiativ og selvstendighet, noe som er en forutsetning for all læring.

Uteskole er en arbeidsmåte som i stor grad baserer seg på elevaktivitet. Målet er på denne måten å legge grunnlaget for mentale prosesser som skal stimulere elevenes læring og utvikling. Elevene er aktive på mange plan i uteskole:

De er ofte *produktive* ved at de stadig skaper eller utvikler noe nytt. De er i mindre grad *reproduktive*, dvs. at de sjelden skal gjengi ting de har lært.

Mange oppgaver i uteskole har en *ytre* fysisk og praktisk dimensjon, ved at elevene ofte er fysisk aktive i arbeid med praktiske oppgaver. Dette er en iøynefallende dimensjon ved uteskole. Men parallelt foregår det også *indre* mentale prosesser mens elevene gjennomfører oppgavene. Disse to dimensjonene kombineres på en god måte i uteskole. Elevene er altså aktive både på et ytre og indre plan samtidig. Mye aktivitet i uteskole er samtidig av *spontan og selvstendig* karakter som når elevene får rom til å gjøre ting på eget initiativ og på sin egen måte, noe de ofte gjør i uteskole. Men enkelte oppgaver er også *ledet og styrt av læreren*. Dette synes likevel å ha mindre omfang i uteskole enn i vanlig klasseromsundervisning.

Materialet peker altså i retning av at uteskole langt på vei ivaretar prinsippet om *aktivisering* av elevene, både på det ytre og indre plan. Aktivitetene synes å være preget av en åpen pedagogikk som i større grad gir rom for elevenes selvstendighet og kreativitet. Uteskole framstår mao. som mer elevorientert, dvs. at aktivitetene er nærmere elevenes erfaringsverden og foregår mer på elevenes premisser.

Konkretisering (anskuelse, visualisering)

Lærerne hevder at uteskole i stor grad handler om å konkretisere og visualisere spørsmål som de jobber med på en teoretisk og abstrakt måte inne. I den fysiske og sosiale virkelighet knyttes mye lærestoff til noe konkret og håndgripelig, og lærerne mener dette fremmer innsikt og forståelse. Det som skal læres trer klarere fram med sine spesielle kjennetegn og karakteristika ute. Det er der til å ta og føle på. Dette er viktige kjennetegn ved kontekstbasert undervisning/læring, som jeg har vist til flere steder i denne rapporten. I uteskole forholder elevene seg altså til virkelige fenomener og skolen legger dermed grunnlag for mentale prosesser i elevene som kan favne dypere og bredere. Dette bidrar også til å utvikle elevenes begrepsapparat. Jeg har flere steder i rapporten knyttet dette til begrepet kontekstbasert undervisning/læring.

Lærerne mener altså at kombinasjonen av uteskole og inneundervisning gir elevene dypere forståelse for sammenhengen mellom det konkrete og abstrakte, mellom anskuelse og tenkning, en sammenheng filosofen Kant formulerte slik: ”*Begreper uten anskuelse er tomme, og anskuelse uten begreper er blinde*” (Myhre 2001). Disse sammenhenger mener Lutvann-lærerne uteskole bidrar til å realisere.

Lutvann-lærernes erfaringer peker altså klart i retning av at uteskole ivaretar prinsippet om *konkretisering* av undervisningen på en helt annen måte enn inneundervisning har muligheter for.

Individualisering (tilpasset opplæring, differensiering)

Individualisering handler om å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger så langt som mulig. Utfordringen for læreren er å la elevene få arbeide med ulikt lærestoff når det er nødvendig, og slik tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger.

Tidligere i denne rapporten framgår det at Lutvann-lærerne mener uteskole endrer de sosiale relasjoner mellom lærer og elever. I uteskole blir samværet mer uformelt og preget av større nærhet. Lærerne blir oftere oppsøkt av elever og de oppsøker elever selv. De blir dermed bedre kjent med elevene og det blir lettere for læreren å gi elevene individuelle arbeidsoppgaver som har et nivå, tempo og innhold som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger.

Lærerne mener at de i langt større grad har muligheter til å møte den enkelte elev på elevens premisser i uteskole. De kan lettere differensiere undervisningen, og tilpasse opplegget til enkeltelevers ulike forutsetninger. Spørsmålet er om lærerne lykkes i å fordele oppmerksomheten på alle elevene slik at alle nås. Lærerne synes å mene at de lykkes i det på en slik måte at de som *bør* nås faktisk blir nådd ute. Det kan skje helt naturlig og ofte uten at de andre elevene merker at læreren vier enkeltelever individuell oppmerksomhet. Dette handler om prinsippet om *tilpasset opplæring* som understrekes så sterkt i L97. Lærerne peker på to hovedforklaringer på hvorfor de mener det er lettere å ivareta enkeltelevers behov i uteskole:

Alle mestrer noe ute

Aktiviteter og oppgaver i uteskole har ofte en praktisk og konkret side. Lærerne tror det konkrete og praktiske gir flere elever muligheter for å

mestre noe. Mange lærere uttrykker dette gjennom følgende formulering: ”*Alle elevene kan få til noe ute!*” Det er større rom for *åpne oppgaver* i uteskole enn i klasserommet (Jacobsen 2002). Dette er oppgaver hvor det ikke foreligger noen fasit som angir hvordan oppgavene skal løses. Det er ikke snakk om rett eller galt. Elevene står langt friere og kan komme fram til *sine* løsninger. På denne måten får elevene nye erfaringer og strekker seg mot ny innsikt. Lærerne opplever at mange elever lettere ”griper” de konkrete oppgavene ute i motsetning til klasserommets mer teoretiske og abstrakte oppgaver som mange elever opplever som både livsfjerne og vanskelige og dermed lite motiverende. Lærerne tror dette bidrar til å styrke elevenes selvoppfatning. Befring (1997) og Tiller (2002) er talsmenn for en pedagogikk som vil gi flere elever opplevelse av mestring i skolen om lærerne legger opp til en undervisning hvor en lar *grepene* i det praktiske møte *begrepene* i det teoretiske.

Nærhet og samtale

Ute kan læreren på en naturlig måte oppsøke den enkelte elev, samtale med eleven og veilede vedkommende videre. Det er dette individualisering og differensiering av undervisning i stor grad handler om. I uteskole kan dette skje naturlig og spontant, ifølge lærerne. Det er også mer rom for humor, latter, smil og kroppskontakt, og det oppstår dermed større nærhet mellom lærer og elev. Lærerne får tid til dem som trenger mest oppfølging. De får flere muligheter til å se det enkelte barn i aktivitet og vil lettere kunne forstå hvordan barnet skal ledes videre i læringsprosessen. Det personlige møtet mellom lærer og elev skjer dels på turene til og fra leirplassen, det skjer på leirplassen, underveis i elevenes arbeid og under matpausen. Lærerne blir bedre kjent med elevenes sterke og svake sider, og undervisningen inne i klasserommet bærer også frukter av dette.

Materialet underbygger oppfatningen av at uteskole styrker prinsippet om *individualisering* av undervisningen. Prinsippet om tilpasset opplæring har, ifølge Lutvann-lærerne, fått en helt ny betydning med uteskole.

Samarbeid og fellesskap

Skolens utfordring ligger i å stimulere elevenes utvikling i skjæringsfeltet mellom den enkelte elevs behov for individuell utfoldelse samtidig som man tar vare på og utvikler de verdier som ligger i et fellesskap. Fellesskap

er en forutsetning for individuell vekst og et godt fellesskap bygger på respekten for det enkelte individ. Tradisjonell lærerstyrt og formidlingspreget klasseromsundervisning gir noe rom for samarbeid og fellesskap, men i langt mindre grad enn uteskole.

Vi har tidligere påpekt at undervisningsaktivitetene i uteskole i stor grad organiseres som gruppearbeid. Uteskole gir også en mer dialogpreget undervisning, hvor lærere og elever samtaler på et mer likeverdig grunnlag og kommer nærmere hverandre. Samværet i uteskole er i mindre grad styrt av regler og krav. Studien tyder på at uteskole åpner for et mer likeverdig, uformelt og naturlig fellesskap elevene imellom og mellom lærere og elever og det bringer mer hygge, trivsel og humor inn i arbeidet med lærestoffet. Mye taler dermed for at uteskole skaper et positivt psykisk og sosialt klima som i neste omgang bedrer klasse miljøet. Med større sosial trygghet får en også et bedre læringsmiljø i klassen – en legger mao. grunnlag for mer effektiv læring. Studien tyder altså på at uteskole ivaretar kravene til *konfluent undervisning*, som er en undervisning som integrerer kognitive, affektive og psykomotoriske elementer i undervisningen (Imsen 1998, s. 260). Mye tyder også på at *involveringspedagogiske* prinsipper lettere lar seg realisere i uteskole, dvs. en undervisning hvor fellesskapsverdier løftes fram og hvor en særlig understreker verdier som empati, ansvar, fellesskap og samarbeid.

Studien underbygger oppfatningen av at uteskole styrker prinsippet om *samarbeid og fellesskap* i undervisningen.

9.7 Uteskole som øyeblikkets pedagogikk

Improvisasjonens kunst - om dualismen mellom det planlagte og det uventede i uteskole

Mye av det som skjer i uteskole er basert på planlagte aktiviteter. Samtidig erfarer lærerne at det oftere skjer uventede ting i uteskole enn i klasserommet. Hele tiden kan det skje ting, spontant og uventet. Dette er en del av uteskolepedagogikkens vesen. Spørsmålet er hvordan lærerne forholder seg til dette, i hvilken grad de klarer å *improvisere*. Vi kan snakke om *øyeblikkets pedagogikk*. To hovedgrupper av situasjoner peker seg ut:

- *Elevene* oppdager fenomener eller setter spontant i gang med aktiviteter som læreren ser elevene trives med og engasjeres av.
- *Læreren* oppdager noe eller det oppstår situasjoner som læreren får lyst til å gripe fatt i, vise fram og ta opp med elevene.

Slike situasjoner representerer et stort potensial for utfoldelse, samtale, undring, refleksjon og læring. Prosessen starter ute, og kan også bli gjenstand for videre bearbeiding inne. I møte med de spontane og uventede hendelser konfronteres læreren med følgende dilemma: Hvordan skal man som lærer håndtere konflikten mellom *plan, struktur og oversikt* på den ene side og *spontanitet og improvisasjoner* på den andre siden. I uteskole erfarer lærerne hele tiden konflikter mellom planene som er lagt i forkant og ønsket om og behovet for å gi rom for det spontane som så ofte melder seg i uteskole. Følgende eksempel fra en 3. klasse illustrerer dette. Læreren formidlet sine erfaringer slik:

”Jeg hadde fortalt et eventyr i en samlingsstund i lavvoen. Planen var at elevene etterpå skulle gå ut og dramatisere eventyret. Ute var det imidlertid kommet mye nysnø som var som skapt for fri lek og utfoldelse. Det var nydelige forhold for å leke i snøen. Vi valgte å droppe dramatiseringen og lot barna utfolde seg i snøen. Det ble en flott dag preget av aktivitet, glede og opplevelser i fleng. Alle barna var kjempefornøyde”.

Lærernes oppfatninger om dette er relativt samstemte og kan sammenfattes slik: Det spontane og uforutsette kan en ikke unngå i uteskole. Det tvinger seg på hele tiden. Lærerne må derfor forholde seg til det og gjøre sine valg. Det planlagte er ofte kjent og trygt, mens det uforutsette og spontane kan framstå som ukjent og utrygt, det forrykker planene og kan gi lærerne opplevelse av rot og kaos. Øyeblikket pedagogikk handler om å se *muligheten* i det uforutsette og spontane og bruke det for alt det er verdt i undervisningen for å konkretisere og levendegjøre aktuelt lærestoff og om mulig kombinere det med det læreplan-bestemte stoffet.

Hvordan håndterer så Lutvann-lærerne dette dilemma? Det ser ut til at de legger seg på en både-og-holdning. Noen ganger får det planlagte forrang, mens de andre ganger gir rom for improvisasjon. Her synes lærernes erfaringer langt på vei å underbygge Dales (1996) refleksjoner rundt det samme spørsmål:

”Gjennom å improvisere i undervisningen kan en dra nytte av begivenheter som oppstår her og nå. På den måten forhindrer en at undervisningen blir stereotyp og død. Men kontinuitet i elevenes erfaringer sikres ikke gjennom omfattende improvisasjoner, men ved å bruke lærestoffet i en sammenhengende og ordnet rekke av aktiviteter. Derfor kan ikke improvisasjon utgjøre hovedmengden av lærestoffet.” (Dale 1996, s. 236)

Det er lærerne som ledere som må vurdere og fortolke situasjonen og som så må treffe sine valg. Hvilke valg den enkelte lærer gjør synes å være et resultat av erfaringer, kompetanse og læringssyn. Utfordringen for lærerne blir, som Dale (1996, s. 236) uttrykker det, med referanse til Dewey, å skaffe seg ”et langsiktig overblikk” slik at de kan forbinde nåtiden med en fremtid. En lærer uttrykte denne oppgaven slik:

”Dette er en utfordring, men det er viktig å ta elevene på alvor når de blir opptatt av noe annet enn det som står på planen. Slike ”gyldne øyeblikk” må gripes der og da. Vi kan ikke vente med dem, men det kan kanskje andre ting som vi har planlagt.”

Når lærerne planlegger uteskole og reflekterer over egen praksis gir de uttrykk for at de har elevenes *helhetlige utvikling* for øye, dvs. deres kognitive, affektive og psykomotoriske utvikling. Uteskole utfordrer lærerne til å ha mange tanker i hodet samtidig. En lærer sammenfattet sin tenkning om uteskole slik: *”Det er dette som gjør denne pedagogikken så spennende og dynamisk og gjør den til mulighetenes pedagogikk”*. To-lærersystemet på Lutvann skole blir et viktig virkemiddel i denne sammenheng. Det faktum at de to lærerne som er med elevene ut i uteskole til sammen har elevene alle fag, gjør at de kan tillate seg et slikt helhetlig perspektiv.

10. Oppsummering

10.1 Organiseringen av uteskole på Lutvann skole

Uteskole har etablert seg som et fast innslag i undervisningen på Lutvann skole, på alle trinn siden 1995 da skolen ble åpnet. En dag i uken gjennom hele skoleåret er elever og lærere ute i den fysiske og sosiale virkelighet og gjennomfører aktiviteter og henter impulser, som deler av en variert undervisning. Målet for skolen er at elevene skal oppleve skolehverdagen ”*meningsfull og helhetlig*” (Strategiplan 2003).

Dette går ikke av seg selv. Skolen har gjort en rekke strategiske valg som gjør at dette kan fungere i praksis. De har lagt forholdene til rette både organisasjonsmessig og fysisk.

Organisatorisk tilrettelegging

Satsingen på uteskole er nedfelt i skolens virksomhetsplan og årsplaner. Skolen setter også av fast ukentlig tid til planlegging og samarbeid. Gjennom etablering av trinnivået som planleggingsenhet er det mulig for de fire lærerne på hvert årstrinn og møtes for å planlegge uteskolen og den øvrige undervisningen sammen. Skolen bruker 20 % av driftsmidlene på uteskole, slik at de kan skaffe det de trenger av utstyr. En av lærerne er ansatt som prosjektleder i 50 % stilling for å koordinere og lede arbeidet med uteskole.

Fysisk tilrettelegging

Skolen har etablert fire faste *leirplasser* som klassene bruker etter en fastlagt plan. Alle klassene har dermed adgang til en fast leirplass den dagen de har ruteskole. Skolen har etablert en *skolehage* hvor elevene kan dyrke og høste ulike typer matvarer. Skolen har også et stort *utstyrslager* med alt tenkelig praktisk utstyr som elevene låner for å bruke i uteskole.

Planlegging

Den årlige undervisningsplanleggingen foregår i flere trinn, fra det overordnede nivå (temaplanen ”Årshjulet”) til den enkelte lærers

detaljplanlegging. Lærerne har regelmessig møtetid hvor de møtes og planlegger undervisningen.

10.2 Uteskolens læringsmiljøer

Lutvann skole har etablert fire faste leirplasser som er de viktigste læringsmiljøene i uteskolen. Førsteklasse-elevne bruker leirplassen de aller fleste utedagene, rundt fire av fem ganger, mens andre læringsmiljøer i nærmiljøet brukes rundt hver femte gang. Dette forholdet jevner seg noe ut oppover i klassetrinnene, men hele tiden framstår leirplassen som det viktigste læringsmiljøet. I syvende klasse bruker elevene leirplassen og omkringliggende naturmiljø noe over halvparten av gangene.

I naturmiljøet rundt leirplassene, i bymiljøet i skolens nærhet og i Oslo forøvrig har elevene etter syv år med uteskole brukt mange forskjellige læringsmiljøer i uteskole. Elevene har forholdt seg til en ytre verden som består av et fysisk, sosialt og symbolsk univers som har gitt dem opplevelser og impulser. Dette har i neste omgang blitt byggesteiner i skolens samlede opplæring. Gjennom studien har vi kartlagt hvilke læringsmiljøer de bruker på Lutvann skole og hva de har gjort. Vi vet imidlertid lite om hvilke *virksomheter* dette har på elevene. På den annen side: Materialet tegner et bilde av uteskole som en *dannelsesreise* hvor elevene etter syv år med uteskole har fått så mange impulser at det er grunn til å anta at det må ha satt spor – og stimulert elevenes kognitive, affektive og psykomotoriske utvikling.

10.3 Uteskolens innhold

Dannelsesteorier

Materialet gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om Lutvann-lærernes dannelsessteoretiske grunnlag eller bevissthet. I et aksjonslæringsperspektiv er det likevel viktig å drøfte materialet i et slikt lys. I samspillet mellom lærere og forsker har lærerne fått belyst sin egen praksis i forhold til aktuell teori. Dette vil gi lærerne nye perspektiver og ny innsikt og de får dermed muligheter for å utvikle sin egen praksis.

Det er grunnlag for å hevde at Lutvann-lærerne i sine refleksjoner rundt uteskole tenker langs to linjer. *På den ene siden* løfter lærerne fram den betydning faglige kunnskaper har for elevene. De mener barna trenger

bred faglig orientering fordi det er et krav i L97 og fordi det er nødvendig for å kvalifisere seg som samfunnsmedlem. Lærerne mener uteskole gir et viktig bidrag i så måte. Særlig på mellomtrinnet (5.-7. klasse) kommer disse oppfatningene tydelig fram. Vi finner dermed en tenkning som samsvarer med *materiale dannelsesteorier* (Klafki 1979), dvs. en tenkning som har fokus på undervisningens innhold. Hvorvidt lærerne bygger på en encyklopedisk eller en klassisk tenkning gir ikke dette materialet grunnlag for å si noe sikkert om. Det er elementer av begge disse retningene i kollegiet.

På den andre siden er lærerne også opptatt av at elevene må få muligheter til å utvikle sine personlige evner og anlegg, en tenkning som har basis i *formale dannelsesteorier* (Klafki 1979). Lærerne synes her å tillegge uteskole svært stor betydning. De mener uteskole både utvikler elevenes evner i vid forstand som selvstendighet, iaktakelsesevne, sosiale evner, fantasi og kreativitet (evneformalisme) samtidig som de lærer seg å beherske ulike metoder og teknikker for å løse praktisk rettede oppgaver sammen med andre (metodeformalisme). Lærerne mener dette har egenverdi for elevene og at det er viktig for dem å utvikle slike egenskaper for å kunne kvalifisere seg for framtida.

Vi ser altså en "både-og"-tenkning om uteskole, som gjør det nærliggende å trekke paralleller til *kategorial dannelsesteori* (Klafki 1979), som nettopp framhever samspillet mellom materiale og formale dannelsesteorier, samtidig som det er noe *mer enn* bare en syntese av disse to perspektiver (jfr. kap. 2.4). Uteskole synes å ha et åpenbart potensial når det gjelder muligheten for å realisere Klafkis tanker om kategorial dannelselse. Denne studien tyder på at nettopp i møte med den fysiske og sosiale virkelighet ligger det unike muligheter til å knytte lærestoffet til elevenes virkelighet på en måte som gjør at elevene får "... *mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv*" (Klafki 1979, s. 194).

Studien gir grunnlag for å hevde at uteskole kan bidra til å gi elevene fundamental innsikt på flere plan og slik sett kan være et viktig bidrag til "kategoriale læringsprosesser".

På det helt grunnleggende plan vil barn over tid når de er med på et opplegg som er skissert i denne studien få erfare sammenhengen mellom skolens verden og elevenes verden, mellom fag og virkelighet. Ved systematisk å jobbe med faglige spørsmål ute i en sansbar fysisk og sosial virkelighet vil elevene gradvis erfare at skolekunnskapene ikke er løsrevet

fra livet selv, men bidrar til å kaste lys over det nære, konkrete og spesielle som de har møtt selv. De får muligheter for å forstå den grunnleggende, fundamentale forbindelsen mellom det konkrete og det abstrakte – mellom praksis og teori. Når enkeltmennesker ser seg selv og sine egne erfaringer som deler av en større helhet, når teori kaster lys over praksis, har man nådd noe av det mest fundamentale i all opplæring.

Går vi nærmere inn i detaljene i det innhold de jobber med i uteskolen på Lutvann skole (individrelatert innhold og fagrelatert innhold) kan dette bildet utdypes ytterligere gjennom følgende eksempler.

Når elevene:

- henter sommerfugllarver ute, tar de med inn og følger utviklingen via puppe fram til ferdig sommerfugl,
 - plukker grankongler ute, tar ut frøene, sår frøene i jorda og ser en ny granplante langsomt vokse opp,
 - høster bær, sopp og fisk i naturen, bearbeider det og spiser det,
- da møter elevene de evige livsprosessene og lærer om sammenhengene og kretsløpet i naturen som er en fundamental økologisk innsikt for å forstå menneskets plass som en del av naturen.

Når elevene:

- bruker kongler, steiner og pinner og arbeider med de fire regningsartene i naturen
 - måler lengder, høyder, volum osv. i naturen eller i bymiljø
- da erfarer elevene at matematikken er et symbolspråk som har et konkret uttrykk i virkelighetens verden.

Slik kunne vi hentet flere eksempler fra alle fag med utgangspunkt i det foreliggende materialet. Eksempelene ovenfor er valgt for å illustrere det potensial som ligger i uteskole på dette området. Denne studien gir likevel ikke tilstrekkelig grunnlag for å si noe om kravene til ”kategoriale læringsprosesser” er ivaretatt i uteskolen på Lutvann skole, men eksemplene ovenfor og materialet i sin helhet peker klart i retning av at uteskole kan være en praksisform i skolen man ikke kommer utenom om en ønsker å legge til rette for kategorial dannelse. Det er bare ytterligere forskning hvor en studerer enkeltelevens læring at en kan etterprøve uteskolens eventuelle betydning for kategoriale læringsprosesser. Dette har

klare paralleller til Illeris (1998) tanker om *dobbeltkvalifisering* og uteskolens bidrag i denne sammenheng. Jeg følger dette opp nedenfor.

Valg av lærestoff

Lutvann-lærernes *både-og-tenkning* når det gjelder formålet med uteskole (dannelsesteori) kommer klart til uttrykk når de forholder seg til valg av lærestoff i uteskole. I sin planlegging og refleksjon rundt uteskole legger lærerne vekt på både individrelatert innhold og faglig innhold. Når det gjelder *individrelatert innhold* avdekker studien hva lærerne gjør for å stimulere elevenes læring og utvikling på det personlighetsmessige plan, og hvilke didaktiske tilnærminger de bruker. Det dreier seg om områder som kommunikasjon og språkbruk, sosial utvikling, fysisk og motorisk utvikling, praktiske og manuelle ferdigheter og verdibyging.

Når det gjelder *faglig innhold* viser studien hvordan skolefagene norsk, matematikk, samfunnsfag, natur- og miljøfag, kunst og håndverk, heimkunnskap, musikk, KRL og kroppsøving inngår i uteskolen. Det eneste faget som ikke trekkes inn er engelsk, uvisst av hvilken grunn. Uteskole framstår dermed som en arbeidsmåte som lærerne mener fremmer elevenes læring i vid forstand. At fag som natur- og miljøfag, samfunnsfag og kroppsøving står sentralt i uteskole er neppe egnet til å overraske. Man oppsøker rett og slett den virkelighet disse fagene dreier seg om studerer fenomenene i sitt rette element og henter impulser til opplæringen herfra. Det foregår en kontekstbasert undervisning.

At derimot fag som norsk, matematikk, kunst- og håndverk osv. også framstår som viktige i uteskole er kanskje mer egnet til å overraske fordi dette bryter med gamle undervisningstradisjoner. Materialet viser hvordan lærerne driver en variert undervisning med praktiske aktiviteter, lek, drama osv. som viktige tilnærminger og gjør fag som ofte framstår som teoretiske og abstrakte livsnære og konkrete. Man gjenskaper dagligdagse situasjoner og reproducerer reelle livssituasjoner. Problemene som da oppstår blir dermed elevenes egne. Da har man skapt en kontekst for meningsfull undervisning.

Det er stor grad av enighet blant Lutvann-lærerne om at man kan arbeide med både individrelatert innhold og fagrelatert innhold i uteskole på en grunnleggende måte. Gjennom uteskole får elevene både faglige kunnskaper samtidig som de utvikler sine personlige evner og egenskaper. Lærerne ser få motsetningsforhold her. Materialet viser at lærerne ser på

uteskole som en arbeidsmåte som bidrar til *dobbeltkvalifisering* av elevene (Illeris 1998). I uteskole får altså elevene, ifølge lærerne, gode muligheter til å arbeide med fag og personlig utvikling samtidig og de får dermed grunnlag for å utvikle seg som *hele mennesker*.

Klafkis katagoriale dannelse og Illeris dobbeltkvalifisering peker altså i samme retning. De bygger på en tenkning om den allmenne dannelse som fanger opp to perspektiver samtidig: Barna skal kvalifiseres for samfunnet samtidig som de skal utvikle sine personlige evner og anlegg.

Organisering av innholdet

Uteskolen på Lutvann tar utgangspunkt i overordnede temaer. Undervisningen bygger således på et *emnebasert prinsipp*, som er en form for *samlet undervisning*. Temaene styrer valg av faglig innhold når det gjelder hvilke deler av fagene (hva) som skal trekkes inn når. Men uteskolen på Lutvann gir også rom for et *elev- og interessebasert prinsipp* i den forstand at lærerne også ønsker å la elevenes perspektiver og interesser være med på å legge premisser for undervisningen. Lærerne mener dessuten at uteskole i større grad skaper en genuin motivasjon og interesse for de aktiviteter de gjennomfører. Hvorvidt en faktisk lykkes i å realisere en slik intensjon og skape interesse hos elevene for oppgavene, sier dette materialet ikke noe om. Vi har kun fokusert på hva lærerne mener og tenker om dette.

Materialet viser altså at uteskolen på Lutvann i hovedsak bygger både på et emnebasert prinsipp og et elev- og interessebasert prinsipp. Hvorvidt man faktisk lykkes i å fange elevenes oppmerksomhet og interesse i uteskolen på Lutvann kan man kun få svar på gjennom egne studier hvor en retter fokus på *elevenes* egenopplevelse av uteskole. Det vil bli belyst i en egen studie.

Didaktiske grunnposisjoner

Materialet tyder på at Lutvann-lærerne i sin tenkning og refleksjon rundt uteskole fanger opp alle de fire didaktiske grunnposisjoner som er omtalt i kapittel 2.4. Ingen av grunnposisjonene synes å dominere alene. Materialet peker snarere i retning av at de lever side ved side, både i den enkelte lærer og i kollegiet samlet sett.

Basisfagdidaktikk

Basisfagdidaktikken er tydelig representert i uteskolen på den måten at lærerne er opptatt av at uteskole skal være skole, at aktivitetene skal ha mål og mening og skal bidra til at de faglige mål i L97 realiseres. Lærerne fokuserer således i sin planlegging av uteskole sterkt på enkeltfagene. Hele veien finner vi i materialet eksempler på fagspesifikke didaktiske tilnærminger i uteskole og i den videre oppfølgingen inne på skolen.

Hverdagerfaringsdidaktikk

Hverdagerfaringsdidaktikken tar sikte på å bygge undervisningen rundt elevenes erfaringsverden og deres perspektiver. Lærernes intensjoner synes gode i så måte, men det er et åpent spørsmål i hvilken grad elevenes faktisk får være med på å legge premisser i planleggingsfasen. Her ser det ut til å være lærernes perspektiv som dominerer. I selve undervisningssituasjonen er det imidlertid mye som tyder på at elevenes perspektiver og interesser i større grad får gjennomslag. Da tyder materialet på at elevenes ønsker og behov i mange situasjoner får lærerne til å endre og justere planene. Hvilke elever som får gjennomslag, om det er de verbale elevene som dominerer, gir ikke materialet grunnlag for å si noe sikkert om. Lærernes intensjoner og tanker peker i en annen retning: De ønsker å differensiere undervisningen slik at *alle* elevene i noen grad får anledning til å følge *sine* veier og gjøre ting på *sine* premisser. Lærerne hevder at de lykkes bedre med dette i uteskole enn inne i klasserommet. Dermed tyder materialet på at også hverdagerfaringsdidaktikken er en didaktisk grunnposisjon som preger Lutvanns uteskole.

Utfordringsdidaktikk

Utfordringsdidaktikken retter fokus mot de problemer og utfordringer vi står overfor i det moderne samfunn. I noen grad finner vi også denne tenkningen representert i uteskolen. Fokus er rettet mot den *økologiske krise*. Lærerne ønsker gjennom uteskole å gi barna natur- og miljøbevissthet. Gjennom ulike aktiviteter og opplevelser i natur som friluftsliv, høstingsaktiviteter, kompostering og kildesortering mener lærerne at de møter den økologiske krise gjennom uteskolen. Lærerne ønsker også at uteskole skal bidra til å øke elevenes tro på egne evner og gjøre dem mer bevisste som handlende aktører i et demokratisk samfunn. Dermed mener de uteskole også bidrar til å møte den *demokratiske krise*.

Materialet gir imidlertid få holdepunkter for å si noe om uteskole møter den *økonomiske krise* på en adekvat måte.

Eksistensdidaktikk

Eksistensdidaktikken finner vi tydelige spor etter i lærernes tenkning om og planlegging av uteskole. Flere lærere opplever at uteskole gir rom for å fokusere på grunnleggende verdier og eksistensielle spørsmål, både i samlet klasse og med elevene individuelt. Møte med natur, synet av en klar stjernehimmel, møte med ulike religioner gjennom besøk i templer og fortrolige samtaler med lærerne om "det gode liv" er en del av uteskolen, og vitner om at uteskole åpner grunnleggende eksistensielle perspektiver for elevene. Dette perspektivet er til stede i lærernes planlegging, og det blir ivaretatt når situasjonene oppstår og mulighetene byr seg spontant. Da legges det også grunnlag for den videre faglige fordypningen i etterarbeidet.

10.4 Uteskolens metoder

Vi har sett nærmere på hvilke undervisningsformer og undervisningsmetoder som brukes i uteskolen på Lutvann skole. Materialet viser at en lang rekke metodiske grep kommer til anvendelse i uteskole.

Undervisningsformene handler om hvordan lærerne organiserer undervisningen sosialt. Gruppearbeidet framstår som den klart viktigste måten å organisere arbeidet på i uteskolen ved Lutvann skole. Lærerne oppgir også at de bruker mye tid med enkeltelever til samtale og dialog. Dermed framstår også uteskole som en form for pedagogikk som gir mye rom for individuell kontakt. Undervisning i samlet klasse forekommer i mindre grad, men har en viktig funksjon fordi det er på denne måten lærerne kan samle noen tråder og om nødvendig justere planen for dagen og informere elevene om det videre opplegget.

Undervisningsmåtene handler om hvordan læreren underviser. *Meddelende undervisning* ser ut til å ha relativt liten plass i uteskole, selv om *fortellingsdidaktikken* åpenbart har et stort potensial. *Dialogisk undervisning* framstår som en viktig metodisk tilnæringsmåte i uteskole hvor lærerne kan samtale med og ha en dialog med elevene først og fremst i gruppe og individuelt, men også noen ganger i samlet klasse.

Lek er også en svært viktig metode i uteskole. Muligheten for lek er meget gode, særlig i naturmiljø, og leken brukes både som mål i seg selv

og som pedagogisk metode. Undervisningssituasjonene i uteskole preges derfor ofte av smil, latter og mye humor både for lærere og elevene.

Drama er også en viktig metodisk tilnæringsmåte som enkelte lærere synes å bruke mye, mens andre bruker det mindre. Drama og rollespill har svært gode rammer utendørs, hvor en ofte kan finne spennende og nærmest autentiske miljøer som understreker dramatiseringens innhold. Gjennom dramatiseringer og rollespill kan mye lærestoff levendegjøres og bearbeides av elevene på en kreativ og skapende måte.

Praktisk oppgaver og fysisk arbeid er et karakteristisk trekk ved uteskole, og mange aktiviteter har en praktisk og et tverrfaglig preg. Dette gir i neste omgang anledning for faglig fordypning.

Flere lærere bruker også "*lærer i rolle*" bevisst i mange situasjoner som en metodisk tilnærming for å levendegjøre stoff og for å motivere elevene.

Induktive og deduktive metoder synes å leve side ved side i uteskole og utfyller hverandre som didaktiske perspektiver i undervisningen.

Materialet peker også i retning av at uteskole ivaretar de anerkjente prinsippene for god undervisning, også omtalt som MAKIS-prinsippene.

10.5 Hovedkonklusjoner

Denne rapporten presenterer Lutvann-lærernes tanker om og erfaringer med *undervisningen i uteskole*, slik de selv oppfatter det. Jeg har i studien ikke lagt et normativt syn til grunn for uteskolen, og har dermed ikke gjort noe forsøk på å bedømme uteskolen, om den beskrevne praksis er "god" eller "dårlig". Det har jeg ikke noe grunnlag for. Målet er å beskrive hvordan den er, og således gi et empirisk-deskriptivt bilde av uteskole slik det trer fram med utgangspunkt i det tilgjengelige materialet.

I dette materialet beskriver lærerne den didaktiske praksis som har utviklet seg i uteskole ved Lutvann skole når det gjelder valg av læringsmiljøer, innhold og metoder i undervisningen. Studien munner ut i følgende hovedkonklusjoner:

Organisering

- Uteskole er et viktig element i Lutvann skoles undervisning, og er et resultat av de valg skolen har gjort når det gjelder kunnskaps- og læringssyn hvor opplevelser og førstehåndserfaringer tillegges stor betydning for elevenes læring. Satsingen på uteskole er nedfelt i skolens virksomhetsplan.
- Skolen har lagt forholdene godt til rette for uteskole både *organisatorisk* i forhold til team-organisering, timeplan, planlegging, ressursbruk, kollegaveiledning etc. og *fysisk* gjennom etableringen av fire leirplasser i nærmiljøet og gjennom et stort utstyrlager som elevene bruker i uteskole.

Læringsmiljøer

- Studien viser at Lutvann skole bruker en rekke læringsmiljøer i skolens fysiske og sosiale omgivelser. *Leirplassene og omkringliggende naturmiljø* i skogsområdet rundt Lutvann framstår som de desidert viktigste enkeltmiljøene i Lutvanns uteskole som elevene etter syv år har brukt rundt 2/3 av tiden i uteskole, noe mer på småskoletrinnet og noe mindre de siste par år på mellomtrinnet. 1/3 av tiden har elevene brukt alle de andre muligheter som byr seg i natur og samfunn i nærmiljøet og i Oslo forøvrig.
- Etter syv år med uteskole en dag i uken har elevene på Lutvann skole vært ute i den fysiske og sosiale virkelighet i alt 270 dager eller 9 måneder. Elevene har gjennom årene på Lutvann skole vært på en 9 måneder lang reise i tid og rom, en *dannelsesreise* som har gitt elevene et mangfold av impulser og opplevelser som er blitt byggesteiner i skolens opplæring og i elevenes læringsprosess. Uteskole kombinerer teori og praksis i opplæringen på en unik måte og gir begrepet kontekstbasert undervisning og læring en ny dimensjon.

Innhold

- Studien viser hva elever og lærere gjør *innholdsmessig* i uteskolen på Lutvann skole.
- Elevene jobber med *individrelatert innhold* i uteskole. Erfaringene viser at uteskole er en egnet måte å stimulere elevenes individuelle utvikling på.
- Elevene jobber også med *fagrelatert innhold* i uteskole. Erfaringene viser at alle fag kan knyttes til uteskole på en grunnleggende måte. Uteskole er en aktivitets- og opplevelsesorientert pedagogikk som gjør det mulig å arbeide konkret og livsnært både med fagene i skolen og med elevenes personlige utvikling.
- Lutvann-lærerne mener derfor at uteskole gir elevene mange impulser som har potensial til å stimulere elevenes utvikling som hele mennesker. Erfaringene peker i retning av at uteskole bidrar til å realisere alle sentrale mål og intensjoner i Læreplanverket.
- Uteskole framstår som en praksisform som bidrar til *dobbeltkvalifisering* av elevene (Illeris 1998). Studien viser også at uteskole er en praksisform man neppe kommer utenom om en ønsker å legge til rette for ”*kategoriale læringsprosesser*” (Klafki 1979).

Metoder

- Studien viser hvordan lærerne organiserer, tilrettelegger og gjennomfører uteskolen på Lutvann skole. Lærerne bruker en lang rekke metodisk innfallsvinkler i undervisningen, både når det gjelder sosial organisering av elevene og når det gjelder valg av undervisningsmetoder.
- Gruppebasert læring, dialogisk samtale, praktiske oppgaver, lek og drama framstår som særlig viktige metodiske tilnærminger i uteskole.
- *Induktive og deduktive metoder* synes å leve side ved side i uteskole og utfyller hverandre som viktige didaktiske innfallsvinkler i undervisningen.
- Materialet tyder på at uteskole oppfyller sentrale kriterier for god undervisning, de såkalte MAKIS-prinsippene (Motivering, Aktivisering, Konkretisering, Individualisering, Samarbeid).

11. Sammenfatning - et forsøk på å knytte empirien til teori

11.1 Uteskole som syntese av teori og praksis

Studien viser at uteskole er noe *mer enn en metode* eller en *arbeidsmåte*. Uteskole bygger på en grunnleggende tenkning om undervisning og læring som åpner nye perspektiver for skolens opplæring på den ene siden og for barns læring og utvikling på den andre siden. Studien dokumenterer at uteskole er mulig å gjennomføre gjennom hele grunnskolens barnetrinn, fra første til syvende klasse, som et fast og sentralt innslag i undervisningen. Lutvann-lærernes erfaringer tyder på at uteskole er en velegnet og aktuell didaktisk tilnæringsmåte i dagens og morgendagens skole.

Jeg vil i det følgende se dette materialet i lys av aktuell teori. Jeg vil ikke presentere én ”teori”, men samler flere av de teoretiske perspektiver som er berørt tidligere i rapporten og forsøker å se dem i sammenheng. Ved å samle trådene på denne måten og knytte empirien til teori får det foreliggende materialet en bredere og dypere forankring.

Et møte mellom ulike dannelsesidealer

En logosentrisk kunnskapstradisjon

I det kunnskaps- og læringssyn som råder i den vestlige kultur er det en nærmest dogmatisk tro på *boka* eller *teksten* som den viktigste, for ikke å si eneste, vei til kunnskap. Jensen (1999) snakker om et *logosentrisk* kunnskaps- og læringssyn som kjennetegnes av en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskap og dens overlegenhet også når det gjelder praktisk problemløsning. Denne tenkningen har opphøyet den skolastiske eller skolemessige modellen og gjort den til moralsk målestokk for all utdanning.

Samtidig har skolen gjennom hele historien vært preget av en formidlingsorientert undervisningstradisjon med teoretiske, fagsentrerte og bokorienterte aktiviteter innendørs i klasserom som sentrale kjennetegn. I

denne tradisjonen står lærerens formidling i fokus, det legges vekt på disiplin og kontroll mens elevene på sin side er sittende og passive mottakere. Undervisningen er lærerstyrt. Befring (1997) bruker betegnelsen *instruktør- og drillpedagogikk* om denne tradisjonen. Han hevder at det sterke fokus vi har hatt på formidling som vei til kunnskap og læring trolig er:

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

Bråten m.fl. (1996) hevder at: *”Denne undervisningsformen er, riktignok i reformert utgave, fortsatt den vanligste i skolen i de fleste land”* (s. 128). Selv om virkeligheten i norsk skole er nyansert, tegner dette likevel et bilde av dagens skole som de fleste drar kjensel på. Telhaug (2003) hevder imidlertid at utviklingen de siste årene peker i en annen retning. Lærermonologen er blitt betydelig redusert, hevder han, og lærerens kommunikasjon med hele klassen preges av dialog og forhandling. *”Det er heller ikke slik at elevene sitter enkeltvis på sine pulter. Stort sett sitter de i en eller annen form for fellesskap, i hestesko eller som to pluss to-grupper eller i andre former for grupper.”* (Telhaug 2003, s. 415).

På den annen side er det mye som tyder på at skolen fortsatt er *teoriorientert*, elevene *sitter* for det meste, og lærestoffet i skolen tar i stor grad utgangspunkt i lærebøker eller tekster som har liten eller ingen tilknytning til elevenes hverdag. Resultatet er at skolekunnskapene lever sitt eget liv løsrevet fra elevenes liv. Skolen oppleves dermed som irrelevant, elevenes motivasjon avtar og problematferden tiltar. Dette er et velkjent problem som er mye omtalt i faglitteraturen (bl.a. Befring 1997, Nordahl 1998, Ogden 2001). Ogden beskriver problemet slik: *”Og sammen med manglende skolemotivasjon er antakelig elevenes atferd den største utfordringen i dagens skole”* (Ogden 2001, s. 14).

En praktisk kunnskapstradisjon

Kvale (1999) hevder imidlertid at et nytt syn på kunnskap er i ferd med å vokse fram i det postmoderne samfunn og viser til historiske eksempler

som mesterlære og lærlingeordninger. Lave og Wenger (1991) mener at kunnskap bygges opp ved å delta i de kontekster hvor kunnskapen finnes. De har brukt betegnelsen *situert læring* om denne tenkning som har et syn på kunnskap som situasjonsbestemt eller kontekstbundet, handlingsbasert og sosialt betinget. Imsen (1997) sammenfatter kjernen i dette kunnskaps- og læringssynet slik:

”Kunnskap kan verken plasseres i individet eller i omgivelsene, men i den handling eller aktiviteten som individet utfører gjennom sin deltakelse i samarbeid med andre” (s. 249).

Molander (1993) bruker begrepet *praktisk kunnskapstradisjon* om en slik tenkning som bygger på den oppfatning at kunnskap ikke bare overføres med ord, men like mye gjennom handling. Som Kvale (1999) uttrykker det: *”læring kan finne sted uten direkte formell, verbal undervisning”* (s. 23). Dette henspeiler på den erkjennelse at vi kan mer enn vi kan uttrykke verbalt. Polanyi (1967) kaller dette *”tacit knowledge”* eller *taus kunnskap*. Et annet uttrykk som knyttes til dette synet på kunnskap er *kunnskap i handling* (Molander 1993).

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

Uteskole – en syntese av teori og praksis

Dermed er vi ved kjernen i tenkningen bak uteskole slik det trer fram i dette materialet. Det erkjennelsesmessige potensialet i denne formen for pedagogikk ligger i å koble disse to kunnskapstradisjoner sammen, ved å kombinere teoretisk rettede didaktiske tilnærminger med mer praktiske, kontekstbaserte og handlingsrettede didaktiske tilnærminger. Uteskole er dypest sett et forsøk på å nærme seg teori-praksis-problemet som, ifølge Munk (2002), har fulgt skolen til alle tider:

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

På tross av at læringspsykologien gir rikelig støtte til oppfatningen av læring som aktivitet, synes vi likevel å finne oss vel til rette med den teoretiske tilnærming til læring som preger utdanningsinstitusjonene i vår kultur. At bøker og abstrakt undervisning er viktig, synes innlysende. Men det er neppe tilstrekkelig som vei til kunnskap og innsikt. For bøkene *er* ikke den virkelighet de omtaler, men en *abstraksjon* av virkeligheten. *Hovedpoenget er at aktiviteter i en fysisk og sosial virkelighet i langt sterkere grad må sees som et nødvendig og viktig supplement til den teoretiske, boklige tilnærmingen i skolen. Det er dette uteskolen på Lutvann skole handler om.* Denne tenkningen synes også å ligge til grunn for *Kvalitetsutvalgets innstilling* (NOU 2003:16) som uttrykker betydningen av å utvikle variasjon i didaktiske tilnærminger i skolen på følgende måte:

”Slike strategier for læring kan være av forskjellig slag, og det er ikke slik at disse utelukker hverandre. Tvert imot er det viktig for elevene å være utrustet med et repertoar av gode læringsstrategier som kan brukes etter hva læringssituasjonen krever. I noen sammenhenger kan det bety at læringen skjer utenom skolen” (s. 16).

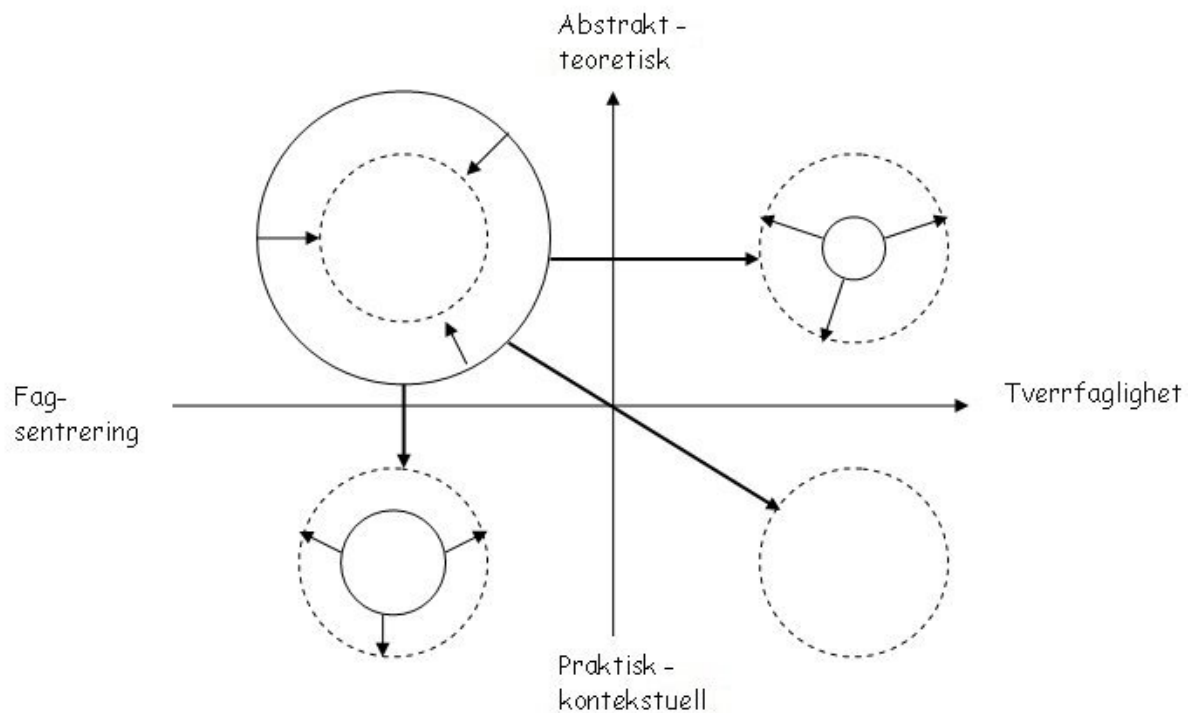
Å beherske et mangfold av læringsstrategier vil gi elevene flere innfallsvinkler i læringsprosessen. Uteskole bidrar dermed til å gi begrepet *livsvid læring* et konkret uttrykk. Begrepet er introdusert av Kvalitetsutvalget som et uttrykk for den realkompetanse elevene oppnår

utenfor skolen og som kan inngå som en del av elevenes helhetlige læringsutbytte (NOU 2003, s. 14).

Denne studien tyder på at Lutvann skole har lyktes i å utvikle en didaktisk praksis i uteskole som framstår som en syntese mellom *episteme* (kunnskap av teoretisk art) og *phronesis* (kunnskap av praktisk art), for å bruke Aristoteles' klassiske begreper. Vi ser en praksis som avviser polariseringen mellom teoretiske og praktiske dannelsesidealer som den klassiske vitenskapstradisjon har skapt. Materialet tyder på at uteskole ivaretar to prinsipper ved erfaringsbegrepet som er viktige i et dannelsesperspektiv og som Dewey (1974) understreker: nemlig prinsippene om *kontinuitet* og *samspill*. I dette materialet ser vi at induktive og deduktive metoder går hånd i hånd i undervisningen i en vedvarende, kontinuerlig læringsprosess hvor inne- og uteaktiviteter – teori og praksis - henger nøye sammen og blir deler av en helhet.

En harmonisk modell

Jeg samler disse tankene i figuren nedenfor. Figuren bygger på Befring (1997, s. 198) og forsøker å sammenfatte fire ulike dimensjoner. X-aksen beskriver organiseringen av skolens innhold, med *Fagsentrering* på den ene siden og *Tverrfaglighet* på den andre siden. Fagsentrering handler om en undervisning hvor fagene settes i fokus. Tverrfaglighet handler om en undervisning som tar utgangspunkt i problemstillinger, ofte fra virkelighetens verden, og hvor fagene kommer inn som ledd i forsøkene på å belyse spørsmålene elevene arbeider med. Ytterpunktene langs Y-aksen er *Abstrakt - teoretisk* som innebærer en teoretisk, boklig orientert undervisning, mens *Praktisk - kontekstuell* løfter fram betydningen av elevaktivitet og innebærer en undervisning som setter fokus på læringsmiljø, dvs. at kunnskapen blir til og produseres i praktisk handling i en autentisk og sosial kontekst.



Figur 15: Illustrasjon av pedagogiske endringsbehov. Pilene og de stiplede linjene uttrykker ønskede utviklingsretninger mot et "harmonisk opplegg".

Skolen har gitt prioritet til de funksjoner som er oppe til venstre, dvs. en fagsentrert, teoretisk og abstrakt undervisning og i noen grad nede til venstre, i form av praktisk-estetiske fag. Tema- og prosjektarbeid som har kommet mer inn i skolen de senere år har bidratt til at funksjoner i kvadranten oppe til høyre også har fått en viss utbredelse. Skolen har derimot forsømt særlig den læring som inngår i kvadranten nede til høyre som innebærer en mer praktisk-kontekstuell og helhetlig tilnærming. Pilene og de stiplede sirklene angir retning for ønskelige endringer i skolen. Målet er, ifølge Befring (1997), det han kaller et "harmonisk opplegg" som innebærer en undervisning som inkluderer alle disse fire dimensjoner. Dette vil kunne gi større rom for en helhetlig og personlig orientering som "... kan forløyse kreativitet, gi rom for initiativ, og læring av interesse og sjølvtilit." (Befring 1997, s. 197).

Figuren illustrerer altså en bevegelse mot et mer praktisk, funksjonelt og helhetlig innhold i skolen og mot større grad av personlig mobilisering av evner. Dagens skole honorerer de teoristerke, motiverte og interesserte, mens taperne er de som verken er motiverte eller skoleflinke. Disse utgjør et økende problem med disiplinproblemer, uro og konflikter. Her ligger,

ifølge Befring (1997), det store rekrutteringspotensialet for samfunnets tapere og sosialt vanskeligstilte.

Materialet i denne studien underbygger oppfatningen av at uteskole fører til en bevegelse i retning av kvadrantene i nedre halvdel, dvs. mot en mer praktisk rettet og kontekstbasert undervisning. Studien viser at uteskole både har en tverrfaglig orientering samtidig som uteskole gir skolefag vi vanligvis oppfatter som teoretiske og abstrakte en konkret og praktisk dimensjon. Mye tyder på at en slik undervisning stimulerer elevene på mange plan; kognitivt, affektivt og psykomotorisk. Tiller (2002) er inne på det samme når han hevder at:

”Unge mennesker i utvikling må få rike sjanser til å støte på og utforske den praktiske verden ...Men samtidig må de få distanse til det konkrete og umiddelbare. Det nære krever distansering, og det umiddelbare må perspektiveres for at dyp, ekte og varig læring skal oppnås. Også handas kunnskapsrom må anspore spørsmålene og undringen. I denne undringssonen er det at grepene i det praktiske og begrepene i det teoretiske skal møtes.” (Tiller 2002, s. 187).

For å lykkes med dette må ulike didaktiske tilnærminger i undervisningen sees i sammenheng: Uteskole, verkstedpedagogikk, tema- og prosjektarbeid, IKT, storyline, kunnskapsformidling, lesing, skriving, ute, inne osv. På Lutvann skole hører alt dette sammen og er deler av en helhetlig undervisning som har som mål å fremme elevenes utvikling som hele mennesker. En slik tilnærming vil gi flere elever muligheter for å oppleve mestring på skolen. Materialet tyder derfor på at uteskole gir et viktig bidrag til en mer ”harmonisk modell” i skolen som i større grad vil ivareta alle elevers behov og forutsetninger.

Uteskole - et bidrag til en sunn sjel i et sunt legeme

Studien dokumenterer at uteskole har et udiskutabelt *potensial* når det gjelder å stimulere barns fysiske og motoriske utvikling. Lutvann-lærerne mener elevene over tid utvikler både grov- og finmotoriske ferdigheter, samt koordinasjon, balanse, utholdenhet og styrke gjennom uteskole. Dette gjelder både elevgruppen under ett og de som ikke er så aktive i sin fritid. Vi vet likevel ikke hvilke faktiske virkninger uteskole har på Lutvann-elevenes utvikling på disse områder. Dette kan bare avdekkes gjennom grundige virkningsstudier.

Studien dokumenterer en uteskole-didaktikk som stimulerer elevene fysisk og motorisk samtidig som de gjennomfører læringsaktiviteter i ulike skolefag. Materialet tyder altså på at uteskole gir rom for både fysisk aktivitet og læring. Kropp og sinn utvikles samtidig.

Fysisk aktivitet er godt for mange ting. Hvis man kan utvikle en tenkning og praksis i skolen som gir barn og unge anledning til å være fysisk aktive samtidig som de lærer fag vil mye være vunnet. Foruten læringsmessige effekter vil dette også kunne ha effekter på barns fysiske og mentale helse. Hvis det er slik som studien antyder, står vi overfor en situasjon som må få vidtrekkende konsekvenser for skolen.

Uteskole og kategorial dannelse

Studien peker videre på at uteskole kan bidra til å gi elevene fundamental innsikt på flere områder, som følge av en opplevelsesbasert og erfaringsbasert læring, og kan dermed være et viktig bidrag til ”*kategoriale læringsprosesser*” (Klafki 1979, 2001). Også Klafki synes å vektlegge *erfaringen* avgjørende betydning i dannelsesprosessen:

”Undervisningens formål er at hjelpe barnene til gjennom erfaringer at kategorisere fænomener på en for dem stadig mer hensigtsmessig måte, dvs. så at de kommer til at forstå mer og mer bedre og bedre.” (Nabe-Nielsen 2000, s. 17)

Det samlede materialet peker altså i retning av at uteskole er en praksisform som skolen sannsynligvis ikke kommer utenom i en eller annen form om en ønsker å legge til rette for kategorial dannelse i opplæringen, dvs. en opplæring hvor lærestoffet knyttes til elevens virkelighet slik at eleven får muligheter: *”... til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende kreftene i vårt åndelige liv”* (Klafki 1979, s. 194).

Uteskole og dobbeltkvalifisering

Studien dokumenterer også at Lutvann-lærerne ser på uteskole som en arbeidsmåte som bidrar til *dobbeltkvalifisering* av elevene (Illeris 1998), som bygger på en forståelse av dannelsesprosessen som langt på vei samsvarer med Klafkis *kategoriale dannelse*. Lutvann-lærerne hevder at de gjennom uteskole kan integrere kognitive, affektive og psykomotoriske elementer i opplæringen, og det er mulig å arbeide med fag og personlig

utvikling samtidig. Uteskole ivaretar dermed kravene til *konfluent undervisning* (Imsen 1998, s. 260). Studien viser hvordan lærerne gjennom uteskole driver en undervisning som stimulerer elevenes læring og utvikling som *hele mennesker*. Uteskole framstår dermed som en arbeidsmåte som bidrar til å realisere Læreplanverkets samlede mål og intensjoner.

Uteskole og systemteori

Studien viser hvordan skolen gjennom en arbeidsform som uteskole kan åpne seg for den ytre verden på en kvalitativt ny måte. Vi ser en skole som gjennom aktiv samhandling med omgivelsene trekker veksler på langt flere ressurser i opplæringen enn det skolen tradisjonelt har gjort.

Elevene møter ikke bare en fysisk virkelighet i uteskole, men av minst like stor betydning synes møtet med den sosiale virkelighet utenfor skolen å være, med mennesker og sosiale miljøer i nærmiljø og lokalsamfunn. Uteskole framstår dermed som en praksisform som ikke bare stimulerer barns læring, men også deres sosialisering, fordi arbeidsmåten gir det enkelte barn muligheter til å møte og bli kjent med ulike arenaer i sitt eget oppvekstmiljø og vice versa. Bronfenbrenners systemteori (Bø 2000) gir dermed uteskole en *sosial- og spesialpedagogisk begrunnelse*.

Uteskole innebærer en gjennomgripende endring av det pedagogiske arbeidet som også kan gi viktige bidrag til debatten om hvordan man både kan *løse* adferdsproblemer i skolen og hvordan man kan *forebygge* adferdsproblemer. Begge innfallsvinkler i arbeidet er viktige (Befring 1997, Nordahl 1998, Ogden 2001). Ogden 2001 uttrykker dette slik:

”Dette er forklaringen på at mange skoler har satt adferdsproblemer på dagsorden. Noen gjør det fordi vanskene er i ferd med å vokse dem over hodet, mens andre gjør det for å unngå at små problemer skal vokse seg store” (Ogden 2001, s. 14).

Denne studien tyder på at uteskole kan ha en viktig rolle å spille i dette arbeidet, ikke primært som et spesialpedagogisk tiltak rettet mot ”problemelever”, selv om også det vil ha sin berettigelse (løsningsperspektiv), men først og fremst som en allmenn didaktisk tilnærming i skolen for å *forebygge* adferdsproblemer.

Begrepet "møte"

Jeg har flere steder i denne rapporten omtalt uteskole som et *møte* med en sosial og fysisk virkelighet. Med dette begrepet nærmer vi oss kjernen i den uteskole-pedagogiske tenkning og praksis. Bollnow (1976) har drøftet begrepet møte i et eksistensfilosofisk perspektiv, og han påpeker at møtebegrepet kan gis både en smal og en vid forståelse.

Den smale forståelsen dreier seg om møtet mellom et *jeg* og et *du*. Et menneske kan ut fra en slik forståelse aldri oppleve et møte med for eksempel et tre. Begrepet møte er dermed uttrykkelig reservert for den menneskelige sfære. Alt virkelig liv er møte – og handler om berøring på det indre plan. Det er noe spontant og plutselig som bare oppstår når et menneske møter et annet - det kan ikke planlegges eller "metodiseres" og skjer når to mennesker møtes og berører hverandre (Bollnow 1976, s. 96).

Den vide forståelsen av begrepet favner langt mer. Her blir møtet ikke begrenset til kun å gjelde det som skjer når to mennesker berører hverandre. Man kan også snakke om at et menneske møter en *situasjon*, eller møter *noe* i en situasjon. Møtebegrepet handler dermed også om en opplevelse av virkeligheten i videste forstand. For individet kan altså den harde virkelighet, slik den fortøner seg for mennesket, også være gjenstand for et møte. Dette, hevder Bollnow, har fått konsekvenser for skolen:

"Ikke bare med konkrete mennesker eller menneskegrupper syntes et møte å være mulig, men også med forgangne tider og kulturer, med diktning, ja i det hele med åndelige realiteter og på denne måte ble også problemet viktig for det indre liv i skolen" (Bollnow 1976, s. 101).

Det sentrale i møtebegrepet slik det forstås i eksistensfilosofisk tradisjon er at et møte finner sted når et menneske blir berørt på det indre plan - rystet og grepet – i møte med virkeligheten. Det skjer brått, spontant og kan ikke planlegges eller forutsies. Det innebærer at ikke enhver opplevelse av en ytre verden behøver å være et møte. Betegnelsen blir reservert bare for opplevelser som har stor, for ikke å si eksistensiell, betydning for enkeltmennesket.

Imsen (1998, s. 25) mener det er viktig å utvide møtebegrepet i skolen til å favne videre enn eksistensialistenes noe eksklusive valør, som noe plutselig, uforutsigbart og spontant – nærmest skjebnebestemt. Hun mener at det viktige er å skape *kontakt* mellom mennesker, slik at man kan

man fange opp det dagligdagse, tryggheten og varmen, som er det sentrale i forholdet mellom elev og lærer.

Når jeg gjentatte ganger har brukt begrepet møte i denne rapporten beskriver det en dobbelthet. *På den ene siden* legger jeg eksistensialismens noe eksklusive forståelse til grunn: Uteskole handler om å legge til rette for at elevene *skal bli berørt på det indre plan* noe de faktisk kan bli når de blir konfrontert med det virkelige liv utenfor skolen. Når dette i neste omgang knyttes til den ”bearbejdede virkelighet” de finner i bøkens verden kan de ledes videre mot ny innsikt og forståelse. Gjennom disse møtene kan eleven bli ”...revet ut av sin tilvante livsform og gjennom dette blir kalt til å komme til seg selv. Vi behøver i denne forbindelse ikke å oppfatte møtebegrepet for trangt, men det eksistensielle moment må alltid være til stede”, slik Bollnow (1976, s. 140) uttrykker det.

Jeg mener materialet i denne studien viser at uteskole gir muligheter og rom for slike møter mellom den enkelte elev og den fysiske og sosiale virkelighet utenfor skolen som kan forme det enkelte barn og gripe det så sterkt at det får avgjørende, eksistensiell, betydning for det. Ved å legge til rette for møter med elevenes ytre virkelighet kan således uteskole bidra til det enkelte menneskets vekst og utvikling som et helt menneske.

På den annen side kan en også godt legge en mer dagligdags forståelse av møte-begrepet til grunn, som et uttrykk for det enkle faktum at elevene gjennom uteskole faktisk får *oppleve* en fysisk og sosial virkelighet i den ytre verden. *Dette har egenverdi i seg selv* av grunner jeg har vært inne på flere steder i denne rapporten. Hvorvidt en da bør bruke begrepet *møte* for å beskrive det som skjer i uteskole eller om en bør begrense seg til begrepet *opplevelse* anser jeg som et mindre viktig spørsmål.

Jeg har valgt å bruke ”møte”-begrepet som et uttrykk for det som skjer når elever og lærere beveger seg ut i den ytre verden og bruker nærmiljø og lokalsamfunn som kunnskapskilde og læringsmiljø. På denne måten møter eleven verden og gjennom skolens samlede opplæring kan verden åpne seg for eleven – *praksis møter teori og vice versa*.

11.2 Uteskole og teorien om ”mange intelligenser”

Studien dokumenterer den store bredden i innfallsvinkler lærerne bruker i uteskole i arbeidet med ulike typer lærestoff. Vi har fått beskrevet en opplæring hvor teori og praksis går hånd i hånd, hvor arbeid med faglig

lærestoff kombineres med kommunikasjon og sosial samhandling, fysisk aktivitet, praktiske og manuelle oppgaver og lekbaserte tilnærminger. Dette åpner for et mer praktisk og helhetlig innhold i skolen hvor elevene kan bruke flere sider av seg selv.

Denne studien dokumenterer en pedagogisk praksis som aktualiserer Howard Gardners teori om *mange intelligenser* eller *MI-teorien* (Gardner 1983, 1999). Kjernen i Gardners teori er at alle mennesker har mange *evner og talenter*, eller ”intelligenser” som han altså noe provokatorisk har valgt å bruke som begrep for å få oppmerksomhet rundt sin teori. For å bruke hans egne ord i dansk oversettelse:

”Hvis jeg simpelt hen hadde bemærket, at mennesker besidder forskellige talenter, ville en sådan påstand have været ukontroversiel – og min bog ville have levet et liv i ubemærkethed. Men jeg traf en bevidst beslutning om at skrive om ”mange intelligenser: ”mange” for at henlede opmærksomheden på et ukendt antal separate, menneskelige anleg, lige fra musikalsk intelligens til den intelligens, der er involveret i forståelsen af én selv; ”intelligenser” for at understrege, at disse anlæg var lige så fundamentale som dem, der historisk var omfattet av IK-testen” (Gardner 1999, s. 9).

Gardner hevder altså at alle mennesker har en bredspektret intelligens som favner langt videre enn det språklige og logiske området som tradisjonelt har vært knyttet til intelligensbegrepet og som skolen for en stor del har basert sin virksomhet på. Gardner har i sin teori omtalt syv intelligenser. Han har valgt en *pragmatisk* tilnærming til intelligensbegrepet. Han har uttrykt det slik: ”.. vi er ... begyndt med de problemer, mennesker løser, og har arbejdet os tilbage til de intelligenser, som må være ansvarlige” (Gardner 1999, s. 43). De syv intelligensene er:

- *Språklig intelligens*
Evne til å snakke og skrive.
- *Logisk-matematisk intelligens*
Evne til å resonnere, kalkulere og tenke logisk.

- *Visuell-romlig intelligens*
Evne til å tegne, tolke bilder, orientere seg i landskapet og til å forestille seg noe.
- *Kroppslig-kinestetisk intelligens*
Evne til å arbeide med hendene og bruke kroppen.
- *Musikalsk intelligens*
Evne til å uttrykke seg gjennom sang eller instrumenter.
- *Personlig intelligens*
Evne til å forstå og uttrykke sine egne følelser.
- *Sosial intelligens*
Evne til å utvikle relasjoner til andre mennesker.

De siste år har Gardner utvidet intelligensbegrepet til også å omfatte evnen til å forstå *naturen* og evnen til å forholde seg til *eksistensielle spørsmål*. Gardners poeng er at alle mennesker har mange forskjellige talenter. Hovedinnsatsen i Gardners arbeid de siste 20 år har vært å utforske de *pedagogiske konsekvenser* av teorien om mange intelligenser. Han har hatt et praktisk-pedagogisk perspektiv hvor målet har vært å utvikle en pedagogikk som tar opp i seg teorien om mange intelligenser. Gardner (1999) ser for seg en skole som ”...*bør hvile solidt på samfundets institusjoner og praksis...*” (s. 284). Han viser også til eksempler på skoler som: ”...*afspejler et miljø, hvor skole, børn og samfund mødes på en produktiv måde*” (s. 285). Her ser vi klare paralleller til Deweys tanker.

Materialet i denne studien avdekker en pedagogisk praksis som synes å underbygge Gardners teori. Materialet tegner et bilde av en undervisning som gir barn muligheter til å nærme seg lærestoff og oppgaver på mange forskjellige måter, bl.a. ved at det gir rom for multisensoriske opplegg som spiller på sansenes mottakelighet. Lutvann-elevne får anledning til å bruke sine mange ”intelligenser”. De får dermed større mulighet for å oppleve mestring og utvikle forståelse for lærestoffet fordi de får ta i bruk flere sider av seg selv. I tillegg til at vi kan begrunne uteskole i Gardners teori om mange intelligenser, er det også nærliggende å gi uteskole en nevro-pedagogisk begrunnelse, fordi det er mye som taler for at uteskolens praktiske tilnærming samsvarer med hjernens måte å fungere og ta inn

impulser på. Maltén (2002) påpeker i den sammenheng: ”*Derför är det viktig att göra inlärningsprocessen så omväxlande och mångfasetterad som möjligt*” (s. 137). I denne studien ser vi at uteskole nettopp legger til rette for en slik variert og mangefasettert didaktisk tilnærming. Målet er, ifølge Maltén, å utvikle en pedagogikk som utvikler *hele mennesket*. Jerome Bruner (1996) understreker betydningen av variert tilnærminger i undervisningen slik:

*”Interesser kan skapes og stimuleres. På dette området er det ikke langt fra sannheten å si at tilbud skaper etterspørsel, at man får respons når man utfordrer mulighetene hos barnet. Man prøver å gi barnet dypere, mer fengslende og skarpsindige måter å kjenne verden og seg selv på.”*⁵

Sagt på en annen måte: Det handler om å spille på flere strenger i undervisningen. Dette er et grunnleggende poeng som er med på å begrunne hvorfor uteskole framstår som en viktig didaktisk tilnærmingstype i skolens opplæring: Økt didaktisk mangfold i skolen fremmer, som jeg nå har vært inne på flere ganger i det forestående, elevenes læringsprosess.

11.3 Uteskole og sosiokulturell læringsteori

Gardner er solid forankret i sosiokulturell læringsteori som ser på læring og utvikling som sosialt og kulturelt betinget. Mesteparten av det vi lærer etter toårsalderen er sosialt betinget, ifølge Gardner (1999, s. 275), som også hevder at menneskelig kognisjon utvikles og næres best når læringen foregår i autentiske miljøer og knyttes til kontekst.

Denne studien tyder på at uteskole skaper nye mønstre for kommunikasjon og sosial samhandling mellom elevene og mellom elever og lærere. Det synes som de tradisjonelle mønstrene og reglene som gjelder i skolen for kommunikasjon mellom lærer og elev og elevene imellom brytes i uteskole. Barna synes altså i uteskole – i rollen som elev – å oppleve et annet kommunikativt mønster enn inne på skolen. Ifølge Säljö (2001) må dette få direkte følger for elevenes læringsprosess:

⁵ Sitatet er hentet fra: ”Dale (1996, s. 117).

”Det vi oppfatter som innlæringsproblemer, og som vi tillegger individer og deres ”evne” til å tilegne seg matematikk, engelsk eller samfunnskunnskap, kan vi kanskje forstå bedre om vi analyserer de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning, og de problemene barn (og voksne) kan ha med å tilpasse seg disse” (Säljö 2001, s. 47).

Når Lutvann-lærerne i denne studien slår entydig fast at uteskole skaper et nytt kommunikativt mønster i skolen, vil dette derfor, ifølge Säljö (2001), få konsekvenser for læring og for elevers skolekarriere. Han legger til: *”Det er i slike sammenhenger ... at det er viktig at vi ikke betrakter læring som en selvsagt kategori eller læring som en entydig foreteelse”* (Säljö 2001, s. 47). Mye tyder altså på at uteskole påvirker det kommunikative og sosiale mønsteret i skolen og dermed skaper nye betingelser for læring.

Lutvann-lærerne hevder at uteskole gir dem unike muligheter til å møte det enkelte barn på barnets premisser. Dette gir begrepet *tilpasset opplæring* en ny dimensjon. Uten at noen behøver å merke det kan læreren gi enkeltelever spesiell oppmerksomhet; de kan oppmuntre, støtte og veilede barnet. Tilpasset opplæring kan dermed foregå på en naturlig måte.

Lærerne framhever i denne studien at det individuelle, nære og personlige møtet mellom lærer og elev er en viktig dimensjon i uteskolens didaktikk, slik jeg også har påpekt i kapittel 7.2 og 9.3. Dialogen ute i det fri har bedre betingelser enn klasserommets formelle ramme gir muligheter for. Vygotskys utviklingsteori og hans tanker om barnets nærmeste utviklingssone og lærerens muligheter til å stimulere det enkelte barns utvikling får dermed klar relevans for uteskole (Bråten 1996). Et viktig *metodisk prinsipp* som kan utledes av dette er å legge til rette for en undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev og elevsamarbeid (mediert læring). Bråten hevder at det er behov for mer forskning som forsøker å kartlegge på en presis måte de interaksjoner som finner sted mellom voksne og barn og den effekten de har på barns utvikling. Studien gir derfor klare holdepunkter for at uteskole åpner nye muligheter for læreren til å fylle rollen som ”stillasbygger” i møte med den enkelte elev. Læreren får bedre muligheter til å oppdage elevens *nærmeste utviklingssone* og dermed gi barnet den hjelp og støtte det trenger i sine bestrebelser på å klare oppgaven på egen hånd.

Materialet viser at uteskole også gir elevene muligheter til å vise seg fram på flere områder i det sosiale miljøet og utvikle sin sosiale

kompetanse (Lamer 1997). Ute er det ikke bare boklig lærdom som teller, men her kommer også elevenes sosiale, fysiske og praktiske ferdigheter mer til sin rett, noe som gir elevene muligheter til å oppleve mestring på flere områder. Dette vil, ifølge Befring (1997), kunne påvirke enkeltelevens selvoppfatning.

11.4 Et reformpedagogisk perspektiv på uteskole

Det er naturlig å samle disse perspektivene og se uteskole i lys av den reformpedagogiske tradisjon og tenkning.

Reformpedagogikken eller progressiv pedagogikk vokste fram på slutten av 1800-tallet som en reaksjon mot den eksisterende skolen - som ble oppfattet som autoritær, lærerstyrt og formidlingsorientert. Reformpedagogenes hovedanliggende var oppbruddet fra "den gamle skole", som de hevdet var for lite barnesentrert, for lite opptatt av sammenhenger og helheter i lærestoffet, for lite opptatt av elevenes egenaktivitet og av det levende livet utenfor skolen. John Dewey framstår som reformpedagogikkens "hovedideolog".

Dewey var opptatt av at skolen måtte være i stadig utvikling fordi samfunnet også stadig er i forandring. Skolen skal fungere som et samfunn i miniatyr mente han, hvor mange behov skal møtes. Derfor blir *virkelighetsorientering* viktig. I samfunnet utenfor skolen finnes viktig kunnskap som ingen lærebøker i verden kan formidle. Skolearbeidet skal, i tillegg til å gi kunnskaper og ferdigheter, også gi elevene en intellektuell, sosial og emosjonell beredskap for møtet med omverdenen og med menneskene. Kjernen i reformpedagogikken slik Dewey utformet den er dermed *erfaring*, forstått som en tolket, reflektert opplevelse. *Dette er også kjernen i den uteskole-pedagogiske tenkning og utgangspunktet for dens praksis.*

Dette innebærer at all læring, ifølge den reformpedagogiske forståelse, må ta utgangspunkt i og bygge på elevenes personlige erfaringer. Dale (1996, s. 241) har uttrykt den utfordring dette konfronterer lærerne med på følgende måte: *"God undervisning begynner altså med elevenes erfaringer og utvikler seg derfra i retning av rasjonelle kunnskapsformer."* Sitatet løfter dermed fram den induktive metode som forbilde i undervisningen.

Det er samtidig viktig å unngå den naive pedagogiske forestilling om at elevaktivitet alene fører til læring, en oppfatning som ifølge Dale (1996)

preget deler av den pedagogiske tenkning på 1970-tallet som fikk hegemoniet på å definere erfarings- og reformpedagogikken. Dette er en misforståelse av reformpedagogikkens opprinnelige idé som nettopp vektlegger betydningen av en fri, elevsentrert og deltakerstyrt læringsprosess hvor elevaktivitet er *et middel* for å stimulere den enkelte elevs indre, mentale prosesser. Dette skjer ikke av seg selv, men er et resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning.

Et tilbakevendende debatttema rundt reformpedagogikken er i hvilken grad skolen klarer å forene motsetningen mellom skolefagene på den ene siden og elevens beste på den andre siden. Illeris bruker som vi har sett begrepet *dobbeltkvalifisering* om denne dualismen, mens Klafki gjennom begrepet *kategorial dannelse* fanger opp mye av det samme. Dale (1996) stiller i forlengelsen av dette følgende spørsmål:

”Spørsmålet ... er om en adekvat reformpedagogikk kan videreutvikles gjennom reformer av og innenfor skolefagene, uten at det samtidig fører til en restaurativ fornyelse av den tradisjonelle kunnskapsskolen. Kan skolens undervisning i fag bidra til barnets utvikling til velutdannet menneske – i tilfelle hvordan?” (Dale 1996, s. 233)

Dette er et aktuelt og egnet utgangspunkt for den videre diskusjonen rundt *uteskolens* relevans og egnethet i skolen. Det bør være et minstekrav til enhver pedagogisk praksis, også uteskole, at den både bidrar til elevenes allmenne dannelse samtidig som undervisningen i skolefag ivaretas. En må unngå en polarisering av diskusjonen hvor man enten bygger på en reformpedagogisk tenkning som setter eleven i fokus så sterkt at fagene ikke tillegges vekt, eller man bygger på det Telhaug (1992, 2003) kaller en *restaurativ pedagogikk* som henter inspirasjon fra den tradisjonelle kunnskapsskolen hvor en ensidig retter oppmerksomheten mot det faglige innholdet i skolen med vekt på tradisjonelle skolefag og elevenes prestasjoner i dem (teknisk-kognitiv kompetanse). Ved en slik polarisering fastlåses posisjonene i debatten og en taper helheten av syne. Telhaug (1992) påpeker samtidig at den restaurative pedagogikken og progressiv pedagogikk de siste tiår har eksistert side om side som reformbevegelser i den vestlige verden. Det siste ti-året har vi imidlertid sett en dreining i den politiske retorikken i retning av en mer restaurativ pedagogikk (Telhaug 2003). I skolen derimot ser det ut til at utviklingen har gått motsatt vei.

Telhaug (2003) påpeker at det gjennomsnittlige bilde av norsk grunnskole er at det har skjedd:

”...en utvikling mot en mer progressiv pedagogikk som blant annet innebærer elevsentrering og elevmedvirkning. Denne pedagogikken har fått et sterkere gjennomslag på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Med tanke på grunnskolen som helhet sier Gunn Imsen at den har fått solid rotfeste.” (Telhaug 2003, s. 415).

Det foregår altså hele tiden en kamp om posisjonene i skolen. Telhaug hevdet i 1992, som Illeris (1998), at de reformpedagogiske ideer er kommet for å bli og gradvis vil få en sterkere posisjon innenfor utdanningssystemene. Utviklingen det siste tiåret tyder på at de har fått rett og at det er nettopp det som har skjedd i praksis. I lys av dagens politiske situasjon gjenstår det imidlertid å se om vi vil si det samme om ti år.

Denne studien viser at Lutvann-lærerne i sin didaktiske praksis har som intensjon å ha fokus *både på skolens innhold og på elevens behov*. Studien bør derfor kunne gi dem som tror på de reformpedagogiske ideer ny ammunisjon, og bør kunne bidra til en fornyet debatt om reformpedagogikkens aktualitet og relevans i dagens og morgendagens skole.

11.5 Lutvann-undersøkelsen som læreplanforskning

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

1. Den ideologiske læreplanen

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

2. Den formelle læreplan

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

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

3. Den oppfattede lærerplan

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

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

4. Den gjennomførte læreplan

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

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

5. Den erfarte læreplan

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

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

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

I denne studien har vi hatt fokus på nivå 3 og 4, dvs. på *lærernes* oppfatninger av uteskole og arbeidsmåtenes relasjoner til L97. Jeg viser også til Delrapport 1 i Lutvann-undersøkelsen (Jordet 2002).

Materialet viser at Lutvann-lærerne i sin tenkning rundt og planlegging av uteskole tar utgangspunkt i og bygger på L97. Lærerne mener uteskole er en *nødvendig*, men ikke *tilstrekkelig* betingelse for å oppfylle læreplanens mål og intensjoner. Uteskole må også sees i sammenheng med den øvrige opplæring inne på skolen.

Når det gjelder de to første nivåene (1 og 2) vil de bli belyst i studiens sluttrapport, som et nødvendig bakteppe for de tre neste. Nivå 5 vil bli belyst i en egen studie.

11.6 Avslutning

Uteskole - tre ulike synsvinkler

Studien gir grunnlag for å betrakte uteskole fra tre ulike synsvinkler: Uteskole som *en måte* å lære på, *et sted* å lære og uteskole som en *læringsprosess*.

En måte å lære på

I denne studien framstår uteskole som en måte å lære på. Man bryter med det stillesittende, kontekstfrie og abstrakte kunnskaps- og læringssyn som preger klasseromspedagogikken i vår kultur. Elever og lærere beveger seg ut i en fysisk og sosial virkelighet, ikke for å unngå det abstrakte og teoretiske, men for å hente impulser til læringsprosessen og for å gi næring til og berike inneundervisningen. Elevene oppsøker fenomenene i virkelighetens verden, de opplever, bruker sansene, er fysisk aktive, løser oppgaver som ofte har et praktisk tilsnitt, leker, er kreative, kommuniserer fritt og samarbeider om løsninger. De bruker den ytre virkelighet både som klasserom og som læremiddel og tar impulsene og materiale med seg tilbake til skolen for videre arbeid. Dette skaper naturlige og autentiske situasjoner for læring. Man skaper en sammenheng hvor elevene kan arbeide med ulike typer innhold basert på opplevelser som elever og lærere har sammen. Uteskole er kontekstbasert undervisning.

Samtidig gir også uteskole naturopplevelser og fysisk utfoldelse som antas å fremme elevenes mentale og fysiske helse.

Uteskole bringer elevene i kontakt med det virkelige liv utenfor skolen. I møte med naturen og livsprosessene, og i arbeidet med kultur og samfunn i tid og rom får barn og unge dermed muligheter til å se seg selv og sitt eget liv som del av en større sammenheng. Uteskole er en måte å lære på.

Et sted å lære

Uteskole framstår også som et sted å lære. Man bruker ulike læringsmiljøer i den fysiske og sosiale virkelighet som alternative klasserom som har

særskilte kvaliteter man ikke finner i innendørs klasserom. I stedene og plassene i natur- og kulturlandskapet man bruker som "klasserom" får elevene impulser og kunnskaper som kan åpne opp for nye og spennende innfallsvinkler i undervisningen. Samtidig har disse klasserom sine klare begrensninger. Det er ikke alt man verken kan eller bør gjøre ute. Det gjelder å finne de iboende kvaliteter i utendørs læringsmiljø og utnytte dem for alt de er verdt i undervisningen.

Som alternative klasserom brukes den fysiske og sosiale virkelighet på to måter:

- *Naturlig kontekst*

Elevene lærer om naturen ved å være i naturen og om samfunnet ved å være i samfunnet. I fag som Natur- og miljøfag og Samfunnsfag og delvis KRL og Kroppsøving gir dette en naturlig kontekst for undervisning fordi man oppsøker fenomenene slik de framtrer i den ytre verden og bruker denne virkelighet på en autentisk måte.

- *Skapt kontekst*

Uteskole innebærer også at man bruker ulike læringsmiljøer i den fysiske virkelighet som alternative klasserom som gir muligheter for å jobbe med innhold på en annen måte enn man kan gjøre inne i klasserommet, og for å hente materiale for videre bearbeiding inne. Ute skapes det helt andre rammer for kommunikasjon, sosial samhandling, fysisk og motorisk utfoldelse, praktiske oppgaver og for å arbeide med skolefag som Matematikk, Norsk, KRL, Musikk, Kunst og håndverk, Engelsk og Heimkunnskap. Selv om det er konstruerte og pedagogisk tilrettelagte situasjoner, har man likevel en ramme som langt på vei kan framstå som autentiske for arbeid med individrelatert innhold (kap. 7) og fagrelatert innhold (kap. 8).

En læringsprosess

Uteskole lever ikke sitt eget liv i undervisningen på siden av alt det andre elevene og lærerne gjør på skolen. Uteskole framstår tvert imot som en del av en større helhet hvor aktiviteter ute og inne har nær sammenheng. Aktivitetene i uteskole peker både bakover mot det elevene har gjort før og framover mot det som kommer. Gjennom kontinuitet i aktivitetene og i samspill med omgivelsene konstruerer elevene gradvis sin forståelse og innsikt. I denne prosessen møter det konkrete og spesielle i elevens verden,

praksis, det generelle og allmenne i bøkens verden, *teori*. På denne måten gir uteskole en dag i uken gjennom syv år opplevelser og impulser som blir byggesteiner i en vedvarende læringsprosess. Uteskole kommer altså ikke i stedet for, men i tillegg til den øvrige undervisningen.

Den beskrevne praksis - virkelighet eller kun intensjoner?

Denne studien bygger på lærernes oppfatninger om uteskole. Det er en lærerfortolket virkelighet vi har presentert. Den handler dermed mer om lærernes undervisning enn om elevenes læring. Oppfatningene om uteskole som en læringsstrategi slik det er presentert i denne rapporten må derfor forstås som et uttrykk for lærernes intensjoner med uteskole. Og intensjonene slik det trer fram i dette materialet synes åpenbar: det er å fremme elevenes utvikling som hele mennesker.

Hvorvidt lærerne lykkes i å realisere disse intensjoner, om uteskole faktisk gir det bidraget i elevenes læring og utvikling som lærerne tror og som dette materialet peker i retning av, er ikke det primære i denne sammenheng. Spørsmålet om virkninger av bestemte pedagogiske tilnærminger eller arbeidsmåter i skolen er komplisert og sammensatt og påvirkes av mange forhold hvor *lærerens kompetanse* slik den kommer til uttrykk i praksisfeltet, i møtet med elevene, sannsynligvis er den viktigste enkeltfaktor. Det forteller denne studien lite eller ingenting om. Derimot forteller den mye om det potensial uteskole har. Om vi ønsker å realisere dette potensial i dagens skole, er det nødvendig å jobbe langs to fronter:

- *Utvikling av lærerutdanningene*

Om ikke lærerutdanningene fanger opp uteskoleperspektivet og bygger det inn i utdanningen av framtidens lærere kan en ikke forvente en kvalifisert uteskolepraksis i grunnskolen. Lærere viderefører det de selv har erfart som elev og student i sin egen lærergjerning. Med ”inneundervisning” som eneste didaktiske ballast fra egen skole og studier vil de selv bli ”innelærere” i sin yrkesutøvelse. De vil ha en tendens til å kopiere det de har fått modellert, nemlig en teoribasert, formidlingspreget klasseromsundervisning simpelthen fordi det er det de er fortrolig med og kan. Uteskole krever helt andre didaktiske grep som studentene må få erfaringer med og lære gjennom utdanningen dersom de selv skal

kunne praktisere det i egen lærergjerning. Få, om noen, høgskoler i Norge har integrert denne tenkningen i sin lærerutdanning.

- *Skolebasert utvikling*

Skal uteskole fungere i praksis kreves det også en skolebasert tilnærming. Uteskole er ingen jobb for den privatpraktiserende lærer, men krever en organisasjonsmessig tilnærming. Forholdene må legges til rette for uteskole på alle plan i skolen som organisasjon for at det skal fungere i praksis. Uteskole må sitte i veggene som en del av skolekulturen. Blir uteskole en naturlig del av undervisningen i en lærende organisasjon, ligger forholdene til rette for at det gradvis vil kunne bygges opp en kvalifisert praksis i uteskole.

Enhver vurdering av praksis i uteskole i dagens skole må sees i lys av disse to forhold. Man kan ikke vente en kvalifisert praksis i uteskole når begge disse to betingelsene mangler, noe den stort sett gjør i dagens skole-Norge. Uteskole er ikke en del av lærerutdanningene, og få skoler har etablert uteskole som en del av skolekulturen slik som Lutvann skole har gjort det. Lutvann skole framstår i dagens situasjon som en av de skolene i Norge som sannsynligvis har kommet lengst på det andre punktet, noe status som nasjonal demonstrasjonsskole vitner om. Siden Lutvann-lærerne mangler forutsetningene som ligger i det første punktet er det imidlertid rimelig å anta at skolen enda har en vei å gå før vi ser en ”fullmodnet” uteskolepraksis – hvis noe slikt er mulig å definere. For norsk grunnskole for øvrig er veien enda lenger. Dersom vi mener dette er en vei skolen skal begynne på, må vi ta konsekvensene av det å legge til rette for det.

Sluttord

Hvordan skal vi kunne forstå det foreliggende materialet som er presentert i denne studien? Det er viktig å understreke at det er Lutvann-lærernes versjon av uteskole som er presentert. Materialet gir dermed et bilde av den didaktiske praksis som har etablert seg i uteskolen på Lutvann skole slik den er blitt presentert for meg gjennom skriftlig kildemateriale og gjennom en lang rekke seminarer med lærerne. På disse seminarene har lærerne i grupper diskutert og reflektert over sine egne erfaringer med uteskole i praksis. Materialet er så blitt bearbeidet av meg. For å sikre materialets gyldighet (validitet) er det blitt presentert for lærerne i flere omganger,

både skriftlig og muntlig (jfr. kap. 4.2). Materialet har vært diskutert med lærerne og de har gitt skriftlige tilbakemeldinger på det materialet de har blitt forelagt. Det er derfor grunn til å anta at det er rimelig godt samsvar mellom den versjonen av uteskole som er presentert i denne rapporten og lærernes egne oppfatninger av den.

Materialet har i neste omgang vært gjenstand for analyse og systematisering. Flere steder har dette gitt grunnlag for utvikling av teori. Jeg har da skuet ut over det konkrete og spesielle i det foreliggende materialet i forsøket på å kaste lys over og perspektivere det og samtidig gjennomføre noen resonnementer som kan ha mer allmenn gyldighet. Disse teoretiske perspektiver vil bli videreført og videreutviklet i Lutvann-undersøkelsens sluttrapport hvor all empiri fra alle delrapporter vil bli sett i sammenheng.

Funnene i denne studien indikerer at uteskole representerer en didaktisk tenkning og praksis som har et stort potensial i dagens og morgendagens skole. Vi anerkjenner konturene av en skole som møter det klassiske teori-praksis-problemet i opplæringen på en måte som både styrker det teoretiske perspektivet i opplæringen og samtidig gir elevene muligheter til å nærme seg lærestoffet på en mer variert måte hvor de får bruke flere sider av seg selv. Uteskole stimulerer elevenes utvikling som hele mennesker og er et bidrag til en mer livsnær opplæring.

I det videre arbeidet med Lutvann-undersøkelsen vil vi bringe inn flere perspektiver på uteskole. For å få et bredere og mer nyansert bilde av denne virkeligheten må vi ha flere versjoner enn lærernes. Elevenes og foreldrenes oppfatninger av uteskole vil gi viktige bidrag til vår forståelse av uteskole og hvilken rolle og betydning arbeidsmåten kan ha i dagens og morgendagens skole. Forskernes observasjoner av praksisfeltet likeså. Disse perspektiver følges opp i andre studier i Lutvann-undersøkelsen.

Litteratur

Abelsen, Christian. 2002. *Uteskole og lærerprofesjonalitet. Visjoner og virkelighet*. Hovedfagsoppgave. Institutt for samfunnsfag. Norges Idrettshøgskole. 2002.

Befring, Edvard. 1997. *Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Samlaget

Bisgaard, Niels J. 1998. "Pædagogiske teorier og dannelsesbegrepet." I: Bisgaard, Niels J. (red.) 1998. *Pædagogiske teorier*. Billesø og Baltzer.

Bollnow, Otto Friedrich. 1976. *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønners Forlag.

Bruner, Jerome S. 1996. "Etter John Dewey, hva så?" Oversatt av Bente Christensen. I: Dale, Erling L. (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.

Bråten, Ivar og Thurmann-Moe, Anne C. 1996. "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I: Bråten, Ivar (red.) 1996: *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bø, Inge. 2000. *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget.

Dale, Erling L. 1996. "John Dewey og reformpedagogikk. Et grunnlag for fremtidige læreplanreformer." I: Dale, Erling L. (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.

Dewey, John. 1974. *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers' forlag.

- Dietrich, Knut et al. 2002. "A weekly Nature Day in a Danish "Folkskole". An educational setting". I: Dietrich, K. (red.) 2002. *Socialisation and the Social change in Movement Culture and Sport*. København. Institut for Idræt.
- Elias, M. J. m.fl. 1994. (The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence 1994): "The school-bases promotion of social competence: Theory, research, practice and policy". I: R. J. Haggerty m.fl. (red.). 1994. *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Canbridge University Press, Cambridge.
- Enderud, Harald. 1978. "Kvalitetskriterier for forskningsarbejdet." I, Broch, Tom. m.fl. (red.) 1978. *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*. Nyt fra samfundsvidenskabene.
- Freire, Paulo. 1999. *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal. Utkommet første gang 1974 i Gyldendals Fakkell-bøker.
- Garbarino, J. 1985. *Adolescent development. An ecological environment*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio.
- Garborg, Liva. 2003. *Uteskole og klassemiljø. En studie av erfaringer med uteskole i 7. klasse på Lutvann skole*. Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole. Institutt for samfunnsfag. Oslo, våren 2003.
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of mind; The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. 1991. *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*. Praxis Forlag.
- Gardner, Howard. 1999. *Den intelligente skole. Gardner i praksis*. Gyldendal.
- Goodlad, John m.fl. 1979. *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

- Gundem, Bjørg B. 1990. *Læreplan og fag. Rapport Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Nr. 3. 1990.*
- Gundem, Bjørg B. 1993. *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1982. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere.* J. W. Cappelens Forlag as.
- Herholdt, Lene. 2003. *Sprogbruk og sprogfunktioner i to kontekster. En undersøkelse af det danskfaglige potentiale i udeundervisningen i naturklassen på Rødkilde skole.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Høgmo, Asle og Solstad, Karl Johan. 1977. "Lofotprosjektet. En skole også for det lokale samfunn." *Forskningsnytt* 1977, 22, nr. 3, s. 19-22 nr. 5, s. 24-30.
- Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel. 2001. "Spesialpedagogikk i en inkluderende skole." I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.). 2001. *Spesialpedagogikk.* Cappelen Akademisk Forlag.
- Illeris, Knud. 1998. "Erfaringspædagogik og projektarbeide." I: Bisgaard, Niels J. (red.) 1998. *Pædagogiske teorier.* Billesø og Baltzer.
- Imsen, Gunn. 1997. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Tano Aschehoug AS.
- Imsen, Gunn. 1998. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Tano Aschehoug AS.
- Jacobsen, Christian. 2002. *Udendørsundervisningens muligheder i folkeskolen. En undersøgelse af naturklassen på Rødkilde Skole i projektets første år. Specialeafhandling.* Institut for Idræt. Københavns Universitet.

- Jensen, Karen. 1999. "Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven." I: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Jensen, Astrid Bjørg, Kristoffersen, Line og Lager, Peter. 2002. *Forandring og forankring – en undersøgelse af Naturklassen, et udviklingsprojekt i folkeskolen*. Speciale. Roskilde Universitetscenter, juni 2002.
- Jordet, Arne N. 1998. *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Jordet, Arne N. 2002 (a). Lutvann-undersøkelsen. Prosjektbeskrivelse – Teorigrunnlag. Høgskolen i Hedmark. Notat nr. 5 – 2002.
- Jordet, Arne N. 2002 (b). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk*. Delrapport 1. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 10 – 2002.
- Jordet, Arne N. 2003. "Uteskole – en didaktikk for helhetlig utvikling." I: *Kroppspøving* Nr. 3 – 2003, s. 26-32.
- Jørgensen, Peter Bjerg. 1999. "At stikke hovedet inn i naturen." *Et empirisk studie av udeskole som pædagogisk arbeidsform*. Hovedfagsoppgave/Høgskolen i Telemark, Avd. for Allmenne Fag. Bø i Telemark.
- Klafki, Wolfgang. 1979. "Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelses-teoretisk fortolkning av moderne didaktikk." Oversatt av Arnt Gylland. I: Dahle, Erling Lars (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, Wolfgang. 2001. *Dannelsesteori og didaktikk – nyere studier*. Pædagogik til tiden. Forlaget Klim. Første gang utgitt på tysk i 1985, Belz Verlag.
- Klefbech, Johan og Ogden, Terje. 1995. *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. TANO.

- Klette, Kirsti. 1998. "Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier." I: Klette, Kirsti. 1998. (red.). *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kvale, Nielsen (red.). 1999. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Lamer, Kari. 1997. *Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Universitetsforlaget.
- Lave, Jean, og Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Limstrand, Torgeir. 2000. *Ut er in? En kartlegging av uteaktivitet i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland*. Rapport. Salten Friluftsråd
- Maltén, Arne. 2002. *Hjärnan och pedagogiken. – ett samspel*. Studentlitteratur.
- Molander, Bengt. 1993. *Kunskap i handling*. Diadalos.
- Munk, Merete. 2002. *Mesterlære retur*. København: Unge Pædagoger..
- Mygind, Erik m.fl. 2001. "Rødkildeprosjektet. En ugentlig naturdag i folkeskolen. Et forskningsprosjekt om at inndrage natur- og uderummet i den skemalagte undervisning." I: *FOCUS IDRÆT* nr. 6 - 2001.
- Mygind, Erik. 2002. "Elevs aktivitetsniveau på skole- og naturdage." I: *FOCUS IDRÆT* nr. 3 - 2002.
- Myhre, Reidar. 2001. *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

- Nabe-Nielsen, Bent. 2001. "Introduktion til den danske udgave". I: Klafki, Wolfgang. 2001. *Dannelsesteori og didaktikk – nyere studier*. Pædagogik til tiden. Forlaget Klim. Første gang utgitt på tysk i 1985, Belz Verlag.
- Negt, Oskar og Kluge, Alexander. 1974. *Offentlighet og erfaring*. København: Nordisk sommeruniversitet.
- Nielsen, Frede. 1998. *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, Thomas. 1998. Atferdsproblemer i skolen. Allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk? I *Spesialpedagogikk* nr. 5 1998, s. 3-15.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Olesen, Henning S. 1985. *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. N.Y., Anchor Books.
- Sjøberg, Svein. 2001. "Innledning: Skole, kunnskap og fag." I Sjøberg, Svein (red.) 2001: *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Akademisk.
- Strategiplan. 2003. *Strategiplan for Lutvann skole 2003-2006*.
- Säljød, Roger. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J.W. Cappelens forlag as, Oslo.
- Telheug, Alfred Oftedal. 1992. *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Ad Notam Gyldendal.

- Telheug, Alfred Oftedal. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Tiller, Tom. 1995. *Det didaktiske møtet*. Praxis Forlag.
- Tiller, Tom. 1999. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Tiller, Tom. 2002. *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Høyskoleforlaget.
- Trageton, Arne. 2000. *Tema i småskolen*. Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari B. og Valvik, Ragnhild. 2002. "De første reformelevene gjennom småskolen." I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 4/2002, s. 285 – 300.