

# UTESKOLE

– I EN UTDANNINGSPOLITISK BRYTNINGSTID

*Af:* Arne N. Jordet

I denne artikkelen setter jeg uteskole inn i en bred pedagogisk og læreplanmessig sammenheng. Jeg påviser hvordan tenkningen lenge har vært og fremdeles er dypt forankret i pedagogisk teori og i norske læreplaner. Samtidig står skolen overfor store utfordringer hvor de seneste årenes skoleforskning og internasjonale undersøkelser har påpekt klare svakheter i skolens pedagogiske praksis. Vi står i en utdanningspolitisk brytningstid hvor kravene til målbare resultater og til forskningsmessig dokumentasjon av det vi gjør i skolen øker. Dette utfordrer den uteskolepedagogiske tenkning og praksis. Det er kvaliteten på det didaktiske arbeidet og forskningsbasert kunnskap om hvorvidt denne praksisformen fremmer elevenes læring og helhetlige dannelse som vil avgjøre hvilken plass uteskole vil få i morgendagens skole.

# 1.

## UTESKOLE - ET PEDAGOGISK OG LÆREPLANHISTORISK PERSPEKTIV

Ideen om å flytte undervisning ut av klasserommet og bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen har vært en sentral tanke i pedagogisk tenkning og praksis det siste hundreåret. Begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpassing har lenge vært benyttet for å betegne denne siden av skolens arbeid (Haug 2004, Solstad 2004). Lofotprosjektet framstår som det store norske referanseprosjektet som bidro til at denne tenkningen fikk teoretisk og empirisk forankring (Høgmo m.fl. 1981). Men det er mer enn 30 år siden. De siste 10-15 år er begrepet *uteskole* blitt det vanligste begrepet i skolen for denne siden av skolens virksomhet (Jordet 2007, 2010, Jørgensen 1999, Abelsen 2002).

Tenkningen har dype erkjennelsesteoretiske røtter som berører to sentrale pedagogiske diskusjoner. *Den ene diskusjonen* gjelder spørsmålet om erkjennelsens grunnlag og dreier seg om hvilken rolle og funksjon sansene og erfaringen skal ha i kunnskapsdannelsen – et sentralt spørsmål også for antikkens filosofer. *Den andre diskusjonen* gjelder spørsmålet om elevens rolle i kunnskapsdannelsen og betydningen av elevaktivitet. Det er et spørsmål man ikke kommer utenom når man flytter undervisning ut av klasserommet, fordi det medfører en radikal endring av elevrollen i retning av økt elevaktivitet. Disse diskusjonene har lenge stått sentralt i pedagogikken og bidragsytere som John Amos Comenius (1592–1670), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) og Johann Pestalozzi (1746–1827) er eksempler på tenkere som la vekt på at skolen måtte stimulere utviklingen av *hele mennesket*. De var talsmenn for en pedagogisk tenkning og praksis som ville oppheve skolens ensidige intellektualisme og framhevet betydningen av å etablere et samspill mellom elevens kroppslige og mentale aktivitet og relasjonen til en ytre virkelighet (Gundem 2004, Oettingen 2004, Steinsholt 2004). Dette ledet fram mot det jeg kaller pedagogikkens *kopernikanske vending* rundt 1900, en perspektivforskyvning i peda-

gogikken som gjorde eleven og ikke læreren til pedagogikkens sentrum og omdreiningspunkt. Den svenske pedagogen Ellen Keys bok *Barnets århundre* (1900) representerer her en viktig symbolsk markør. Det er likevel først og fremst med progressivismen og den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey disse ideene for alvor får gjennomslag i pedagogikken internasjonalt, også i Skandinavia.

Tanken om å bruke den ytre virkelighet som ressurs i opplæringen (*uteskole*) bygger nettopp på oppfatningen om at kropp og sanser må ha en mer sentral funksjon i læreprosessen. Dette synet er solid forankret både i klassisk pedagogisk filosofi og i lærings- og utviklingspsykologien. Slik sett går det en rød tråd fra Deweys, Vygotskys og Piagets teorier og deres vektlegging av sansenes og erfaringens betydning i erkjennelsesprosessen til nyere nevro-psykologisk forskning som framhever det kroppslige grunnlag for læring (Bjørklund 2008, Wiestad 2006, Gardner 2006).

Ideene har satt dype spor i norsk pedagogikk og i norske læreplaner det siste hundreåret, og har kommet til uttrykk i to prinsipper som har stått sentralt i skolens læreplaner helt siden "Normalplanen av 1939". *Det første prinsippet* vektlegger betydningen av elevens egenaktivitet i kunnskapstilegnelsen. Det baserer seg på en forståelse av læring som en aktiv prosess som forutsetter at eleven er aktivt medvirkende i læreprosessen. *Deltaker* er blitt den sentrale metaforen for læring som har erstattet den gamle skolens forestilling av eleven som passiv mottaker av kunnskap som overføres muntlig fra lærer til elev. *Det andre prinsippet* vektlegger betydningen av å bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen og etablere et nært samspill mellom skole og lokalmiljø. Disse to prinsippene, elevaktivitet og bruk av nærmiljøet, smelter sammen i læreplanene i norsk skole på 1900-tallet. Hvordan er så disse ideene ivaretatt i dagens læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06)?

## 2. UTESKOLE – I KUNNSKAPSLØFTETS ÅND?

### // **Læreplanens generelle del og Læringsplakaten**

I motsetning til hva mange synes å tro, er disse ideene videreført i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Markedsliberalismens inntog i skole- og utdanningspolitikken og stor offentlig oppmerksomhet rundt svake norske resultater på internasjonale undersøkelser (PISA, TIMSS og PIRLS) samt diskusjonen i kjølvannet av nasjonale prøver, synes å ha lagt grunnlag for en oppfatning både i samfunnet og blant lærere om at LK06 [den nationale lærerplan i Norge vedtaget i 2006 – red.] legger opp til en mer teoretisert skole. Den politiske og mediemesige oppmerksomheten rundt disse prøvene har ført til et skolepolitisk trykk bort fra en bredt anlagt opplæring mot en smalere faglig orientering. Det kan se ut til at noen lærere mener dette speiler innholdet i LK06. Dette blir bekreftet i intervjuer jeg har gjennomført av lærere i to pågående forskningsprosjekter hvor lærerne ser ut til å blande to forhold: Den skole- og utdanningspolitiske debatten i offentligheten i kjølvannet av skolens resultater på nasjonale og internasjonale prøver på den ene siden og læreplanens mål og intensjoner på den andre siden. Dette er to helt atskilte diskusjoner.

For dagens læreplan, LK06, understøtter ikke en oppfatning om at skolen skal dreies i en smalere, mer teoretisert retning. Tvert imot følger læreplanen opp tidligere læreplaner med sin vektlegging av dannelse av hele mennesket og viderefører de to læreplanprinsippene jeg omtalte ovenfor, på en kraftfull måte (Jordet 2010). *Det første prinsippet* om den aktive elev, er uttrykt slik i LK06:

*Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. (UD 2010:10).<sup>1</sup>*

Elevene må altså få førstehåndserfaringer med lærestoffet. Dette krever elevaktivitet. Denne intensjonen lar seg heller ikke realisere i en ensidig teoretisert klasseromsundervisning. Elevene må ut i natur og samfunn for å kunne iaktta og oppleve.

*Det andre prinsippet* om samspillet mellom skole og nærmiljø, er uttrykt slik, og følger dermed opp formuleringen i det første prinsippet på en naturlig måte:

*Lokalsamfunnet [...] er selv en vital del av skolens læringsmiljø [...] undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn. (UD 2010:19).1*

Og i den såkalte *Læringsplakaten*, i planens del 2, er tenkningen uttrykt slik:

*Skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. (UD 2010b:2).1*

Klarere kan det knapt sies. Intensjonene om å knytte opplæringen til elevens "egne iakttagelser og opplevelser" og "gjøre bruk av" nærmiljø og lokalsamfunn er formulert som kategoriske imperativer – det er noe skolen *må* og *skal* gjøre. Man kommer altså ikke utenom. Læreplanen formulerer også interessante og vektige begrunnelser for at lokalsamfunnet må tas i bruk i opplæringen:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære. (UD 2010b:6).

Bedre og klarere kan ikke uteskole begrunnes. Samtidig snakkes det om et *godt* samspill. Det betyr at det stilles krav til kvalitet i alle ledd i den pedagogiske praksis. Begrunnelsene for å bygge bro mellom skolens opplæring og lokalsamfunn er av både kunnskapsteoretisk og motivasjonspsykologisk karakter. *Det kunnskapsteoretiske*: I skolens nære miljø forholder elevene seg til konkrete objekter og fenomener som eksemplifiserer den teoretiske kunnskap de møter i tekstenes symbolske verden. Erfaringene åpner nye dører inn til skolefagenes begrepsverden for alle elever, og

slik etableres det et samspill mellom konkret og generell kunnskap. *Det motivasjonspsykologiske*: Ved å knytte den teoretiske kunnskap elevene møter i lærebøkene til deres egne erfaringer fra en ytre virkelighet, settes lærestoffet inn i en naturlig sammenheng – man *kontekstualiserer* arbeidet. Slik blir opplæringen mer virkelighetsnær og elevene får flere innganger til lærestoffet. Muligheten til å forstå lærestoffet øker når de kan arbeide med det og erfare det med kropp og sanser i samhandling med andre. Flere elever vil dermed oppleve mestring i møte med skolens oppgaver. Dette vil i neste omgang øke elevenes motivasjon og dermed også evne og lyst til å lære. For erfaringer med og forventninger om mestring er, ifølge Bandura (1997), en av de viktigste kildene til elevens indre motivasjon. På denne måten er resonneret i læreplanen som begrunner uteskole teoretisk konsistent.

### // Læreplaner for fagene

Disse ideene utdypes og konkretiseres i planens del 3, *Læreplaner for fagene*. Fagplanene opererer med en lang rekke kompetansemål i alle fag som ikke lar seg realisere uten at elevene gjennomfører aktiviteter utenfor klasserommet. Jeg vil først knytte noen allmenne læringsteoretiske kommentarer til kompetansemålene før jeg går mer spesifikt inn i innholdet.

Læreplanen er tydelig inspirert av sosiokulturell læringsteori. Særlig er påvirkningen fra Vygotskys tenkning om språkets medierende funksjon i barns læring lett å identifisere. Gjennom målformuleringer som: Eleven skal kunne *samtale om, fortelle om, beskrive, drøfte, forklare og vurdere* legges det opp til en didaktisk praksis som skal gi eleven gode muligheter til å bruke språket aktivt, både de spontane og vitenskapelige begreper (Vygotsky 2001). Dette skjer selvfølgelig i stor utstrekning i klasserommet. Men også *utenfor klasserommet* ligger forholdene godt til rette for dette, fordi uteskole i så stor grad legger til rette for læringsaktiviteter som krever sosialt samspill mellom elevene. Bruk av utforskende, praktiske og skapende oppgaver hvor elevene arbeider sammen i grupper har en stor plass i uteskole (Jordet 2010:41f). Her utfordres elevene til å samhandle og kommunisere og forhandle om mening for å kunne løse oppgavene, under helt andre betingelser enn når

de arbeider med tekstbaserte, kontekstfrie oppgaver i klasserommet. Utenfor klasserommet endres elevenes roller og relasjonen mellom dem likeså (Jordet 2010:198). På denne måten legger skolen til rette for en didaktisk praksis som gir elevene muligheter til å konstruere kunnskaper som er forankret i egne erfaringer. Slike kunnskaper vil, ifølge Vygotsky, være "gjennomsyret av erfaring". Begrepet får et "rikere innhold" – eller som han så malerisk uttrykte det: Det gir den faglige kunnskapen (det vitenskapelige begrepet) "kjøtt og blod og vitalitet" (Vygotsky 2001:171). Sagt på en annen måte i dagens pedagogiske språkdrakt: Denne måten å arbeide med det faglige innholdet på vil styrke elevenes faglige og sosiale læringsutbytte.

La oss nå se nærmere på *innholdet* i fagplanenes kompetansemål. Dette er nærmere utdypet i Jordet (2010). Jeg presenterer her noen hovedpoenger. Fagplanene rommer en rekke handlingsrettede og praktiske kompetansemål som forutsetter, det vil si *eksplisitt* uttrykker, at elevene skal handle aktivt i verden, og den rommer kompetansemål hvor dette kommer mer *implisitt* til uttrykk.

#### a) Kompetansemål som forutsetter bruk av skolens omgivelser i opplæringen:

Dette er mål som ikke lar seg realisere i en ensidig teoretisk klasseromsundervisning. Kompetansemålene forutsetter at elevene får bruke skolens omgivelser i opplæringen. Det er *direkte eller eksplisitt* uttrykt. Læringens *situerte karakter* innebærer at elevene må bruke kunnskapene i de samme kontekster som kompetansemålet legger opp til for at kompetansen skal erverves (Lave og Wenger 1991/2003). Vi finner mange slike kompetansemål i fagplanene. Her nevner jeg bare tre eksempler:

- » Eleven skal kunne tegne hus fra nærmiljøet rett forfra og rett fra siden (Læreplan i kunst og håndverk, etter 2. årstrinn).
- » Eleven skal kunne beskrive landskapsformer og geografiske nemningar ved å utforske landskapet nær skulen og heimen (Læreplan i samfunnsfag, etter 4. årstrinn).
- » Eleven skal kunne planlegge og gjennomføre undersøkelser i noen naturområder i samarbeid med andre. (Læreplan i naturfag, etter 7. årstrinn).

La oss se nærmere på det siste målet fra *naturfag* for å illustrere hvorfor slike kompetansemål ikke kan realiseres innenfor rammene av klasserommets teoretiske praksisformer alene, men forutsetter at elever og lærere også må bruke læringsarenaer utenfor klasserommet. Kompetansemålet forutsetter at elevene skal utvikle biologisk feltkompetanse. Elevene skal med andre ord kunne bruke biologifagets metoder slik fagbiologene selv bruker dem i sitt faglige virke. Et slikt kompetansemål krever selvfølgelig teoretiske kunnskaper om planter, dyr og økologi. Men det er ikke tilstrekkelig for å nå dette målet. Elevene forventes i tillegg å kunne *anvende* kunnskaper om planter og dyr og deres samspill med miljøfaktorene, det vil si økologisk kunnskap, i konkrete, praktiske situasjoner i ulike naturområder. Da må de få anledning til å bruke både faglige og feltmetodiske kunnskaper og fysiske redskaper som lup, mikroskop, bestemmelsesduker, oppslagsverk etc. i tilsvarende situasjoner i opplæringen. Og de må gjennomføre slike aktiviteter i flere naturtyper, i for eksempel skog, ferskvann og på fjellet gjennom hele skoleløpet. Målet krever også samarbeid med andre, slik man gjør i feltbiologiske undersøkelser. Kompetansen som målet skisserer forutsetter altså en målrettet opplæring hvor elevene *over tid* får anledning til å arbeide med innholdet på en praktisk måte slik at de utvikler den handlingsrettede kompetansen som målet skisserer. Det er ambisiøst og flott. Tanken på å tilegne seg en så kompleks kompetanse som dette uten å integrere aktiviteten i læreprosessen over tid, er ikke mulig.

**b) Kompetansemål som "anbefaler" bruk av skolens omgivelser i opplæringen:** Læreplanen opererer også med kompetansemål som formidler tydelige intensjoner om aktiviteter utenfor klasserommet, uten at det eksplisitt er artikulert som krav. Det ligger likevel "snublen nær" å gjøre det. Muligheten for å realisere målene vil bli styrket ved bruk av autentiske arenaer utenfor klasserommet. Dette gjelder for kompetansemål av typen:

- » Eleven skal kunne fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer (Læreplan i norsk, etter 2. årstrinn).
- » Eleven skal kunne samtale om opplevelsen av ulike typer hus og rom i nærmiljøet

(Læreplan i kunst og håndverk, etter 2. årstrinn).

- » Eleven skal kunne beskrive særtrekk ved bygninger i nærmiljøet og sammenligne med nasjonale og internasjonale stilretninger (Læreplan i kunst og håndverk, etter 7. årstrinn).

Her synes det åpenbart at samtaler om, beskrivelser av og refleksjon rundt for eksempel særtrekk ved bygninger i nærmiljøet bør basere seg på at elever og lærere faktisk har forholdt seg til bygningene i praksis. Det gir elevene grunnlag for å sammenligne med lærebøkens presentasjoner av stilretninger. I det siste målet er intensjonen om et slikt samspill mellom kontekst og tekst åpenbar. Ved å knytte det abstrakte begrepet "stilretninger" til egne observasjoner av hus i nærmiljøet blir begrepet konkret, det får "kjøtt og blod og vitalitet". Man kan selvfølgelig velge å basere arbeidet på at elevene besitter denne type lokalkunnskap fra før eller bruke bilder av aktuelle bygninger, men da mister man autensiteten i gjennomgangen og elever som ikke kjenner objektene fra før får et handikap.

Finnes det kompetansemål i læreplanen som absolutt ikke kan eller bør knyttes til aktiviteter utenfor klasserommet? Bør for eksempel et kompetansemål i norsk som "*Eleven skal kunne skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst*" (etter 4. årstrinn) kun basere seg på klasseromsaktiviteter? Eller er det også her en indirekte, men skjult forbindelse til aktiviteter utenfor klasserommet? Denne type skrivearbeid bør naturligvis gjennomføres i en klasseromsliknende kontekst, eventuelt som hjemmearbeid. Det har noe med de fysiske rammebetingelsene for selve skrivingen å gjøre. På den annen side kan skrivearbeidet med fordel ta utgangspunkt i aktiviteter som er gjennomført utenfor klasserommet. Elever som har opplevd noe har også noe å formidle. Da kan den faglige skrivingen etterpå i for eksempel naturfag (i klasserommet eller hjemme) knyttes til arbeidet med sjangerlære i norsk, som det omtalte kompetansemålet legger opp til. Tilsvarende gjelder en lang rekke kompetansemål. De didaktiske mulighetene er mange. Min påstand er følgende: Det er vanskelig å finne målformuleringer i læreplanen som ikke på en eller annen måte kan knyttes til læringsaktiviteter utenfor klasserommet. Selv

om et kompetansemål beskriver kompetanser som isolert sett krever en klasseromslignende kontekst – for eksempel den roen og konsentrasjonen som trengs når læreren skal innvie elevene i nytt fagstoff – kan et sentralt bidrag til forståelse eller elevens motivasjon for arbeidet være hentet fra impulser de har fått fra aktiviteter *utenfor* klasserommet. Derfor mener jeg en påstand av typen: *“Det som best kan læres i klasserommet, bør læres der. Det som best kan læres ute, bør læres ute”* ikke er så fruktbar. Påstanden baserer seg på at det finnes et skarpt skille mellom det som skjer i og utenfor klasserommet. Det eksisterer ingen slik dikotomi. Tvert

imot er det en nær sammenheng mellom opplæringens ulike elementer. Skolens utfordring er å få ulike tilnærminger til å henge sammen i en helhet, til å få aktiviteter i klasserommet til å henge sammen med aktiviteter utenfor klasserommet på en naturlig måte. Det gir muligheter for å skape mer helhet og sammenheng i opplæringen som vil kunne gi mer mening for elevene. Slik blir opplæringen også mer konkret og virkelighetsnær. Det er når lærere og elever etablerer et nært og intimt samspill mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet at de bruker det jeg kaller *et utvidet læringsrom* (Jordet 2010).

### 3. HVORDAN ER PRAKSIS I SKOLEN?

Utfordringen vi står overfor i skolen er hvordan disse ideene skal kunne realiseres i den praktiske skolehverdagen. Hvordan skal vi lykkes i å gjennomføre en didaktisk praksis som fremmer elevenes faglige læring og helhetlige dannelse? Skoleforskningen det siste tiåret og resultatene på internasjonale kunnskapstester gir ikke mye støtte til tanken om å bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen. Det generelle bildet som er skapt av norsk skole er en skole med et høyt aktivitetsnivå, men det faglige læringsutbytte står ikke i forhold til aktivitetsnivået (Klette 2003, Haug 2004). Dette er blitt en form for “sannhet” om norsk skole som stadig refereres i den pedagogiske diskusjonen, understøttet av nyere forskningsfunn. Samtidig rettes oppmerksomheten i økende grad mot lærerne og lærerrollen. En annen “sannhet” som ofte refereres er lærernes manglende evne til å håndtere den moderne elevrollen – ideen om den autonome og aktive elev. Lærerne framstår som usikre i sin nye rolle hvor veileder- og støttefunksjonen vektlegges mer enn formidlingsfunksjonen. Dette har resultert i det som omtales som en *ettergivende og tilbaketrukket lærerrolle* med lærere som overlater for mye av ansvaret for læringen til den enkelte elev og som ikke stiller tydelige nok krav til elevene (Klette 2007). Hovedinntrykket som tegner seg er en skole med for lavt læringstrykk hvor lærerne legger større vekt på hygge og trivsel,

skolens sosialpedagogiske funksjon, enn på faglig læring. Lærerne synes å ha overlatt for mye av ansvaret for læringen til den enkelte elev. Dette fører til dårligere læring, særlig for elever fra hjem med lav sosial kapital, fordi de ikke har foreldre som kan kompensere for det som går tapt som følge av lærernes tilbaketrekning. Denne forskningen baserer seg i hovedsak på såkalt klasseromsforskning og bygger på observasjoner av elever og lærere i klasserommet.

Vi vet lite om denne siden av den didaktiske praksis i uteskole, fordi forskerne nokså ensidig kun har interessert seg for det som foregår inne i klasserommet. Likevel mener jeg det er grunnlag for å hevde følgende: Om denne generelle beskrivelsen av situasjonen i norske klasserom er riktig, er det ingen grunn til å tro at bildet endrer seg når elever og lærere beveger seg ut av klasserommet. Kanskje snarere tvert imot. Mye taler for at utfordringene er *større* utenfor klasserommet, fordi uteskole konfronterer lærerne med en helt ny type utfordringer, hvor erfaringene er mangelfulle og rollemodellene få (Abelsen 2002): Hvordan skal elever og lærere forholde seg til kunnskaper og læring i en ytre virkelighet når de ikke lenger har klasserommets fire vegger som strukturere og disiplinere ramme for kommunikasjonen og for den sosiale interaksjonen som i stor grad er basert på tekst? For utenfor klasserommet må lærere og

elever forholde seg til andre kunnskapskilder enn tekst; til konkrete objekter og fenomener som elevene møter med kropp og sanser i praktiske, utforskende og skapende samhandlingsaktiviteter. Hvordan skal læreren opptre under slike betingelser hvor formidlerrollen er mindre aktuell og hensiktsmessig? Og hvordan skal elevene opptre i en praksis som i større grad krever målrettet, praktisk hand-

ling? Spørsmålene er viktige, men vi har i dag få svar å gi som er basert på forskningsbasert kunnskap. Vi er foreløpig henvist til å basere denne type didaktisk praksis på ulike typer teori og på konkrete eksempler fra enkeltforskning i skolen. Det er derfor et stort behov for mer forskningsbasert kunnskap om denne siden av skolens virksomhet.

## 4. ALLMENNE PRINSIPPER FOR GOD UNDERVISNING – GJELDER DE OGSÅ FOR UTESKOLE?

De senere årene har vi fått en del forskning som på empirisk grunnlag viser vei mot en god og bærekraftig didaktisk praksis. Det finnes imidlertid ingen oppskrifter eller universalmetoder som læreren enkelt kan gripe til for å fremme elevenes læring. En slik instrumentalisme er ikke relevant i pedagogikken. Forskningen og teoriene tilbyr derimot lærerne verktøy for didaktisk tenkning og refleksjon som kan forbedre deres didaktiske praksis. Denne forskningen gir klare føringer også for uteskole. John Hattie (2009), en av de sentrale bidragsyterne, peker i sitt omfattende arbeid på følgende problem i skolen: *"So often learners become passive recipients of teachers' lessons"*. Det er faren i en klasseromsbasert undervisning hvor læreren så lett kan komme til å legge beslag på mesteparten av taletiden. Undervisningens hovedmål er derimot, hevder han; *"...to make the students active in the learning process"* (Hattie 2009:37). Og dermed har han åpnet dørene mot virkeligheten utenfor klasserommets og bøkens verden på vidt gap. Men så melder spørsmålet seg: Hva skal lærere og elever så gjøre der ute? Å aktivisere elevene i læringsprosessen krever at læreren gjennomfører det han kaller *synlig undervisning* ("visible teaching"). Resultatet er *synlig læring* ("visible learning"), hevder han. Hovedbudskapet er at elevens læring i skolen står og faller med kvaliteten på lærerens arbeid. Dette understrekes også i annen forskning (Nordenbo m.fl. 2008). Det er altså hva læreren gjør som er det sentrale: Tydelig og målrettet undervisning som stimulerer elevene til

aktivitet, refleksjon og dialog vil føre til tydelig og identifiserbar læring for elevene. Dette innebærer at forholdet mellom undervisning og læring må forstås som interaksjonsprosesser, som levende møter mellom lærere og elever og elevene imellom. Det er med andre ord kvaliteten på interaksjonen mellom lærer og elev som er det avgjørende (Haug og Bachmann 2007, Hattie 2009, Nordenbo m.fl. 2008). Lærere som er tydelige og forutsigbare ledere, som lager gode tilpassede undervisningsopplegg og som etablerer et læringmiljø preget av en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev der det er lov til å feile, skaper gode forutsetninger for elevenes læring. Dette er allmenne prinsipper som er uavhengig av om man opererer i eller utenfor klasserommet.

Med andre ord: Skal man lykkes med uteskole som lærer må læreren tre fram som en nærværende og empatisk leder og pedagog. Aktivitetene må ledes på en tydelig måte. Og det må legges opp til varierte aktiviteter. Læreren må drive synlig undervisning hvor han eller hun kommuniserer tydelig for elevene *hva* de skal gjøre (innholdet), *hvordan* de skal arbeide med oppgavene (arbeidsmåtene), *hvorfor* de gjør det de gjør (begrunnelser) og *hvordan* arbeidet skal følges opp (evaluering). Da er det teoretisk og forskningsmessig belegg for å hevde at det vil lede til synlig læring for elevene ("visible learning").

Dette er et viktig budskap til alle som driver med læringsaktiviteter utenfor klasserommet. Det er altså ikke tilstrekkelig å slippe elevene

løs i fri elevaktivitet utenfor klasserommet, og tro at landskapet overtar der læreren slipper. Om uteskole i for stor grad ender opp i lek, fysisk aktivitet og sosialt samvær med lite vekt på skolens faglige innhold, vil arbeidsmåten ikke overleve lenge i skolen. Hvor mye av det som i dag kalles uteskole, som har et slikt preg, vet vi ikke. Norsk og internasjonal forskning viser imidlertid at uteskole har et stort *potensial* for faglig læring og helhetlig dannelse (Rickinson 2004 m.fl., Mygind 2005, Jordet 2007, 2010). Alle fag kan "flyttes ut" av klasserommet. Uteskole gir med andre ord elevene muligheter til å arbeide med og få personlige erfaringer med alle skolens innholds- og kunnskapsområder.

Dette representerer en stor utfordring for den uteskolepedagogiske tenkning, praksis og forskning som så langt fortrinnsvis har sett oppmerksomheten mot fysisk aktivitet, sosiale og helsemessige forhold og elevenes natur- og miljøbevissthet – viktige spørsmål alle sammen. Men ved å unngå å rette fokus mot de omtalte pedagogiske kjernespørsmålene, for eksempel spørsmålet om elevenes faglige læring, som kunne gjort uteskole til et sentralt tema i den pedagogiske og utdanningspolitiske diskusjonen, har uteskole i stedet havnet på et sidespor – som en særinteresse utenfor det pedagogiske synsfeltet. Derfor bør alle, som på teoretiske grunnlag mener uteskole er et viktig innslag i den didaktiske praksis, løfte fram de didaktiske kjernespørsmålene og bidra til at de blir synlige både i praksisfeltet og i forskningen omkring uteskole. Da vil det åpne seg mange nye dører for denne praksisformen som er dypt forankret i pedagogisk teori, men som enda ikke har fått det gjennomslag i praksisfeltet som jeg – på et teoretisk og erfaringsbasert grunnlag – mener den fortjener.

**Arne Jordet** er første amanuensis ved Høgskolen i Hedmark i afdelingen for læreruddannelse og naturvitenskap.

## // NOTER

- 1 Min utheving

## // LITTERATUR

- Abelsen, K.** (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet: visjoner og virkelighet*. Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Bachmann, K., Haug, P.** (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2007, 265-274.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Björklund, L. E.** (2008). *Från novis til expert. Förtrögenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Dr.gradsavhandling. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Norrköping 2008.
- Gardner, H.** (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Gundem, B. B.** (2004). Johann Amos Comenius: Den pansofiske labyrint. I: K. Steinsholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 88-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P.** (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Høgmo, A., Tiller, T., & Solstad, K. J.** (1981). *Skolen og den lokale utfordring: En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Jordet, A. N.** (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jordet, A. N.** (2007). *"Nærmiljøet som klasserom": En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Avhandling til dr.philosgraden, Det Utdanningsvitenskapelige Institut, Universitetet i Oslo. no. 80. Unipub forlag, Oslo.
- Jordet, A. N.** (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Jørgensen, P. B.** (1999). *"At stikke hovedet ind i naturen": Et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform*. Hovedfagsoppgave i idrett – Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, i samarbeid med Norges Idrettshøgskole.
- Klette, K.** (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.



- Klette, K.** (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4 - 2007, 344-358.
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E.** (2003). *Situert læring. Situert læring – og andre tekster* (s. 31-103). København: Hans Reizels Forlag.
- Mygind, E.** (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Nordenbo, S. E.** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Oettingen, A. v.** (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – Paradoksale – Opdragelse. I: K. Steinholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rickinson, M.** (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London ; Field Studies Council.
- Sfärd, A.** (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Solstad, K. J.** (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring – gir L97 svaret? *En Likeverdig skole for alle?: Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 60-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinholt, K. L., L.** (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere! I: K. Steinholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R.** (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- UD.** (2010). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [www.udir.no/grep](http://www.udir.no/grep).
- UD.** (2010b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [www.udir.no/grep](http://www.udir.no/grep).
- Vygotsky, L. S., & Kozulin, A.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wiestad, E.** (2006). *Kroppens pedagogikk. Om læring gjennom kroppen*. I: I. Bostad, Pettersen, T. (Red.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

## INDSKOLINGENS SOCIALPSYKOLOGI

– Dynamikker i børnefællesskaber

Af: Leni Rosa Astrup.

2011 – 164 sider – 188 kr.

Hvordan organiseres og skabes fællesskaber i skolen? Hvad får betydning for, om man er inde eller ude? Hvilke sociale mulighedsrum åbner og lukker fællesskaber for?

Bogen tager udgangspunkt i en socialpsykologisk undersøgelse af børns deltagelsesmuligheder i forhold til det sociale liv i skolen, særligt med fokus på de sociale dynamikker, der udspiller sig i børns fællesskaber. Gennem observationer og interviewes med en række skolebørn i indskoling, giver bogen et spændende indblik i, hvordan fællesskaber folder sig ud mellem børn og hvordan disse får betydning for elevernes sociale deltagelse i skolen. Med udgangspunkt i børnenes perspektiv får læseren mulighed for at få indblik i hvilke aspekter, der får betydning for de sociale dynamikker, der udspiller sig blandt børnene når læreren er til stede og når lærerne ikke er til stede.

**“Udgivelsen skal fremhæves for sine eksemplariske kvaliteter: Den vil være yderst velegnet for studerende, der står over for deres BA-projekt, idet den med teoretisk og metodisk klarhed rammesætter og gennemfører en undersøgelse.”**

Thomas Dam i Folkeskolen.dk, den 25. maj 2011.

