

Mette Karethe Breiskalbakken

"Jeg er han med sekken"

En kvalitativ studie av hvordan en lærer praktiserer friluftsliv i uteskolen

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, våren 2010

Forord

Konglekuer og pinnemenn – fuglesang og rumpetroll. Bading hele sommeren, mark på kroken og snøre med dupp, fisketurer i båt og på brygga. Blåbærspising og vokting av multe på myra bak hytta. Fargerike og klare høstdager med frokostturer på åsen. Skiturer med sjokolade i lomma og timevis med snøborger, snømenn og hoppbakke.

Takk til mamma og pappa, mor og far, bestemor og bestefar – som viste meg friluftslivets gleder på hyttene på Trevatn - og til Hilde Merete som alltid var med på leken.

Dagsturer på Totenåsen og kanopadling på Fjorda. Turer i hjertet av Rondane: sprutregn og telt på høsten - kaldt klarvær med stjernehimmel og snøhule midtvinters. En lærer som formidlet det tradisjonelle friluftslivet og utstrålte gleden av å være ute med hele seg, spesielt hvis været ikke var det beste. Det smittet over på oss elevene på idrettslinja!

Takk til Kjell Haugen, en fantastisk friluftsmann og lærer – mitt forbilde!

En lang og god studieperiode er nå over, og arbeidslivet venter. Jeg har vært utrolig heldig som har fått mulighet til å studere det jeg liker aller best disse årene ved Norges Idretthøgskole. Arbeidet med masteroppgaven har først og fremst vært veldig lærerikt. Ikke nok med at jeg har fått erfaring med selvstendig arbeid i et eget prosjekt, jeg har også fått mulighet til å observere en dyktig lærer – og kan ta med meg inspirasjon når jeg selv skal ut i en travel lærerhverdag, som forhåpentligvis blir proppfull av friluftsliv og natur!

En STOR TAKK til ”læreren med sekken”, som tok godt imot meg, delte sine erfaringer og gjorde det mulig å skrive denne masteroppgaven!

Det har vært godt å ha noen å dele frustrasjon og gleder med dette siste året i ”masterbobla”. Takk til alle på Masterkontor 2b for kaffekoking, fin stemning og gode råd!

Kirsti Pedersen Gurholt, Dr. Scient og førsteamanuensis i idrettspedagogikk og friluftsliv, min inspirerende og dyktige veileder gjennom denne masteroppgaven. Tusen takk for gode og grundige tilbakemeldinger, innspill og fine forslag fra første stund!

Takk også til Petter’n min – realistisk, tøff og alltid like blid! Jeg er glad DU var der da studieeventyret på NIH begynte.

Det er på tide ”å lande”!

Oslo, mai 2010
Mette Karethe Breiskalbakken

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	7
1. INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Gangen i oppgaven.....	9
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.3.1 Friluftsliv og dagens unge.....	10
1.3.2 Forskning og friluftsliv i skolen	10
2. PROBLEMOMRÅDE OG BEGREPSAVKLARING	14
2.1 Problemstillinger	14
2.2 De sentrale begrepenes betydning	15
3. TEORETISK FORTOLKNINGSRAMME	18
3.1 Praktisk lærerprofesjon	18
3.2 Det lærere gjør i undervisningen	19
3.2.1 Praksisteori.....	21
3.3 Tilrettelegging for friluftsliv i skolen	21
3.3.1 Friluftsliv i læreplanverket for Kunnskapsløftet	21
3.3.2 Forståelsen av friluftslivsbegrepet og dets relevans i skolen	23
3.4 Læringsrommet.....	25
3.4.1 Stedsbasert undervisning	27
3.5 Barns lek i natur.....	29
4. METODE	31
4.1 En kvalitativ tilnærming	31
4.2 Feltarbeid i uteskolen.....	31
4.2.1 Deltagende observasjon	32
4.2.2 Uformelle samtaler	33
4.2.3 Utvalget	33
4.3 Feltdagboken	34
4.3.1 Refleksjon over arbeid med nedtegnelse av observasjonene	36
4.4 Generering og analyse av informasjon	37
4.5 Validitet	40

4.6 Etiske spørsmål	41
4.7 Veien blir til mens man går.....	42
4.7.1 Min rolle som feltforsker	42
4.7.2 Å lære, erfare og forstå	44
5. PRESENTASJON AV EN SKOLE, EN LÆRER OG FRILUFTSLIVUNDERVISNING	46
5.1 Skolen, læreren og elevene	46
5.2 Organisering av uteskoledagene	48
5.3 Uteskoledager på 3.trinn	50
5.3.1 Pinnemenn og kongledyr i en lekt steinalder	50
5.3.2 Opplæring i kompasskurs	53
5.4 Utedager på 6.trinn	55
5.4.1 Førstehjelp med bære og løfteteknikk.	55
5.4.2 Gråværsdag i lavvoen.	56
6. PRAKTISERING AV FRILUFTSLIV I UTESKOLEN.....	60
6.1 Praktisk lærerprofesjon i friluftsliv	60
6.1.1 Ressurspersonen	60
6.1.2 Læreren	62
6.2 Det læreren gjør - undervisningsmetoder i friluft.....	64
6.2.1 Samtale, formidling, vise-og-forklare-metoden og oppgaveløsning	64
6.2.2 Fortelleren som inspirerer til kreativitet	70
6.3 Hva er ”friluftsliv” i uteskolen?	71
6.3.1 Undervisningsplanlegging	71
6.3.2 Bekledning og aktivitet.....	74
6.3.3 Sporløs ferdsel.....	77
6.4 Stedene i naturen.....	78
6.4.1 Lavvoen og området rundt	78
6.4.2 Skogholtet	79
6.4.3 Skileiken	80
6.5 Lek i naturen – en del av uteskolen og friluftslivet	80
6.5.1 Den lekende læringen	80
6.5.2 Naturen som arena for tilrettelagt og fri lek.....	81
7. TOLKNING OG DISKUSJON	84
7.1 ”Jeg er han med sekken”	84
7.2 Fortellende engasjement og praktiske oppgaver	89
7.2.1 Mål for dagen og praktisk prøving	90
7.2.2 Hva skal elevene gjøre?	91
7.2.3 En fortellende tilnærming	92

7.3 ”Friluftsliv kommer naturlig der det kommer”	92
7.3.1 Forståelsen av begrepet friluftsliv og friluftsliv i læreplanverket	94
7.4 Naturen, årstidene og været ”i klasserommet”	97
7.4.1 Valg av steder og tilrettelegging av friluftsliv i undervisningen	97
7.4.2 Stedets pedagogikk.....	98
7.5 Elevenes lek i naturen – ”se som de holder på”	100
7.6 Avrundende kommentarer.....	103
7.6.1 Forslag til videre forskning.....	103
REFERANSER	105
VEDLEGG.....	109

Sammendrag

Oppgavens mål er å beskrive og analysere hvordan friluftsliv praktiseres i uteskolen. Hovedproblemstillingen er: *Hvordan praktiserer læreren friluftsliv i uteskolen, og hvilke refleksjoner gjør læreren over sine erfaringer?*

For å belyse problemstillingen er utgangspunktet flere teoretiske perspektiver: For det første er begrepene *refleksjon-i-handling* og *viten-i-handling* sentrale for å beskrive den praktiske lærerprofesjonaliteten. Hvordan planlegging, improvisasjon og refleksjon påvirker lærerens undervisning – og tilrettelegging for elevenes læring – står sentralt i oppgaven. *Praksisteori* er også et utgangspunkt for å fortolke hvordan lærerens kunnskap, verdier og erfaring påvirker læring. I annen rekke er Kunnskapsløftets læringsmål i hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Disse sees i lys av den norske tradisjonen for friluftsliv, forståelsen av friluftsliv i skolen og bredden i friluftslivsbegrepet. Læringsrommets betydning for tilrettelegging av friluftsliv i undervisningen er et tredje teoretisk perspektiv. Stedsbasert undervisning er et betegnende begrep på å benytte stedets iboende kvaliteter – bevisstheten om ressursene som finnes der; hvordan naturen, historien og kulturen kan være med på å skape en ramme for praktisk læring i nærmiljøet. Naturen som arena for fri lek, der barna ”fanges av øyeblikket” og leken oppstår for lekens egen skyld, er det siste teoretiske perspektivet. Barns evne til å bli kjent med stedene i nærmiljøet, og til å sanse, oppdage og leke i samspill med naturen og hverandre – samt lærerens rolle i denne leken – står sentralt i oppgaven.

Informasjonen er generert gjennom observasjon av undervisningen og samtaler med læreren, og deretter nedtegnet i en feltdagbok. Selve undersøkelsen omfatter studie av én lærers arbeid med friluftsliv i uteskole. Dette er gjort ved å følge uteskolelærerens undervisning i til sammen 10 undervisningsdager senhøstes, fordelt på fire klasser på 3. og 6.trinn ved en barneskole i utkanten av Oslo.

”Jeg er han med sekken” er lærerens egen beskrivelse av seg selv i sin virksomhet; en uttalelse som fortolkes gjennom teoretiske perspektiver på lærerprofesjon: Læreren blir sjelden overrasket, han evner å improvisere og *reflektere-i-handling*, noe som spesielt kommer frem i situasjoner der vær/føre skaper rom for undervisning om ”å kle seg og te seg”. ”I sekken” har læreren sammenvevd kunnskap, erfaring og verdier om natur og friluftsliv som gjenspeiler hans praksis som uteskolelærer. Samtidig er læreren tydelig orientert mot tverrfaglig undervisning, og konkrete læringsmål styrer dagens aktiviteter. Kunnskapsløftets kompetansemål i friluftsliv gjenspeiles i undervisningen. Læreren formidler den norske friluftslivskulturen både muntlig, visuelt og praktisk, og de tradisjonelle overskudds- og nytteaktivitetene kommer også tydelig frem i uteskolekonteksten. Undervisningen tar ofte utgangspunkt i stedets kvaliteter, spesielt med tanke på å utnytte ressursene i skogen og at elevene blir kjent med sitt nærmiljø. Læreren skaper rom for leken ”som bare skjer”. Hans rolle i leken er imidlertid delt; læreren styrer gjerne leken når fokus er rettet mot fysisk aktivitet, mens han trekker seg unna når elevene kreativt finner situasjoner der naturen innbyr til spontan lek.

Sentrale stikkord: praktisk lærerprofesjonalitet, friluftsliv, uteskole, stedsbasert undervisning og lek i naturen

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

”Friluftsliv i grunnskolen” het prosjektet mitt da jeg startet opp med prosjektbeskrivelse i mai 2009. Friluftsliv i skolen kan være så mangt, og avhenger både av elevers og læreres oppfatning av begrepet, hvordan det er vevd inn i skolekulturen, eller av lokale forskjeller i natur og andre rammeforhold. Mot slutten av 90-tallet ble det mer vanlig å flytte undervisning fra klasserommet og ut i nærmiljøet. Dette skjedde spesielt på barnetrinnet, og nærmiljø gikk i større eller mindre grad inn i rollen som klasserom. Dette fenomenet ble populært kalt ”uteskole”, og hos enkelte skoler ble denne undervisningsformen benyttet så ofte som 1 dag i uka. Naturen er et viktig læringsområde, men også annet kulturliv og næringsliv kan være aktører i dette læringslandskapet. Denne oppgaven skal ikke handle spesielt om uteskole, men om tverrfaglig undervisning i naturen, satt i en kontekst som også innebærer opplæring i friluftsliv. Mange skoler driver uteskoleundervisning med større eller mindre fokus på friluftsliv. Jeg var opptatt av å studere en skole som bruker begrepet friluftsliv, og setter fokus på det som en del av opplæringen.

Mine studieår med friluftsliv i kombinasjon med allmennlærerutdanning, har gitt meg en spesiell interesse for hvordan barn kan møte natur og friluftsliv, og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for gode og læringsrike opplevelser i det fri. Det å undervise i friluftsliv ble min inngangsport til lærerutdannelsen og lærerprofesjonen – og jeg reflekterer stadig over hvordan man som lærer kan bruke friluftslivet som et ledd i den daglige undervisningen.

Jeg mener friluftsliv er viktig i skolen, av den grunn at skolen som sosialiseringarena har overtatt mye av familiens rolle som oppdrager, og at skolen derfor bør formidle en aktivitet som har stått sentralt i norsk kultur til alle tider. Det trengs forskning på feltet for å konkretisere hvordan lærere kan drive friluftslivsundervisning i skolen som oppleves nyttig for foreldre og elever. Jeg skal ta utgangspunkt i én lærers arbeid med friluftsliv i uteskolen. Det er hans undervisning, tilrettelegging for friluftsliv og valg av steder, samt tilrettelegging for lek i naturen, som står i fokus gjennom hele oppgaven. Den informasjonen feltarbeidet gir meg, skal knyttes til relevante teoretiske

perspektiver, og legge grunnlag for en analytisk drøfting omkring det å undervise om friluftsliv på barnetrinnet.

Det at lærere tenker annerledes og alternativt for å tilrettelegge undervisningen, er høyaktuelt i dagens norske skole. Lundgaard (2010) skriver om kravet til lærerne, og hvordan dyktige lærere skal gjøre den norske skolen bedre, i en artikkel med navnet ”En jobb for superhelter” i Aftenposten 20.mars. Hvem er så denne superkandidaten? En god lærer skal være en tydelig leder, mestre ulike undervisningsmetoder, og skape gode relasjoner mellom og til sine elever, skriver hun. Samfunnsrelevansen for denne masteroppgaven springer ut herfra. Denne læreren jeg studerer, hvordan løser han samfunnets krav om tilpasning, tilrettelegging og evne til å skape gode undervisningssituasjoner?

1.2 Gangen i oppgaven

Jeg vil begynne der andre har sluttet, med å gi et kort innblikk i status på forskningsfeltet. Her vil jeg ta for meg hva som tidligere er skrevet om læreres arbeid knyttet til friluftsliv i skolen. Så vil jeg avgrense problem-området og konkret fremstille problemstillinger. Sentrale begreper i oppgaven vil også gjøres rede for her. Deretter kommer et kapittel der teoretiske perspektiver presenteres, disse er plattformen for å drøfte den informasjonen jeg tilegner meg i feltet. En innføring i det metodiske bakteppet kommer i eget kapittel, før beskrivelser fra forskningsfeltet setter leseren inn i de dagligdagse undervisningssituasjonene. Informasjonen jeg har fått, samt drøftinger av denne, vil tilslutt sette alt inn i en felles ramme.

1.3 Tidligere forskning

Allerede midt på 1800-tallet dukket selve ordet *friluftsliv* opp. Det var Henrik Ibsen som skrev ”...friluftsliv for mine tanker” i diktet ”Paa Vidderne” (Repp, 1993). Nesten hundre år etter ble begrepet aktuelt i lovverket, da Friluftsloven tro i kraft i 1957. Denne viser hvilke rettigheter man har i forhold til ferdsel og bruk av naturen i Norge (Miljøverndepartementet, 1997). Repp (1993) påpeker at friluftsliv er et forholdsvis ungt problemområde når det kommer til forskning, fordi begrepet *friluftsliv* ikke ble ett offentlig begrep før på 70-tallet. Jeg vil gi en kort introduksjon til hvordan barn og unges friluftsliv karakteriseres i dag, og videre se på noe av det som er gjort av forskning innenfor friluftsliv i skolen.

1.3.1 Friluftsliv og dagens unge

Friluftsliv har en lang tradisjon i den norske kulturen, og har vært en viktig familieaktivitet gjennom tidene. Resultatene fra Levekårsundersøkelsene fra 1997-2007, gjort av Statistisk sentralbyrå, viser at barn i stor grad deltar i friluftaktiviteter i denne tiårsperioden. Mer enn 90% av barn 6-15år deltar i bading og fottur i løpet av et år, og nesten 80% er med på sykkeltur, fiske eller skitur i naturen. Andelen som går på bær- eller sopptur i denne aldersgruppen ligger også på omkring 60% (Vaage, 2009). Hvem barna utfører aktivitetene sammen med, sier rapporten imidlertid ingenting om. Jeg ønsker å rette fokuset mot de tradisjonelle friluftaktivitetene, og se på hvordan man i grunnskolen arbeider målrettet mot tradisjonelt friluftsliv. Aktiviteter knyttet til matauk, ferdsel og bruk av naturen, hvordan man skal ”kle seg og te seg” samt hvordan naturen kan være en arena for lek – har jeg interesse av å studere nærmere i denne masteroppgaven.

1.3.2 Forskning og friluftsliv i skolen

Tidligere har natur og uteliv vært knyttet til leirskolebesøk på barnetrinnet, valgfag i friluftsliv på ungdomstrinnet og enkelte dagsturer gjennom hele grunnskolen (Fjørtoft&Reiten, 2003). Mønsterplanen av 1974 var den læreplanen som gjorde friluftsliv til et mer tydelig tema i kroppsøvingsfaget. Innholdet var tverrfaglig og knyttet opp mot natur og miljøvern, men var likevel ganske uforpliktende. I tillegg hadde lærerne selvstendighet og frihet til å velge mellom temaene (Gurholt, 2008). I Mønsterplanen av 1987 finner vi friluftsliv som et hovedemne underlagt Kroppsøvingsfaget, sidestilt med lek og idrett. Dette gjelder fra og med storskolen (Repp, 1993). Friluftsliv er fortsatt et emne under kroppsøvingsfaget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Også i Sverige er friluftsliv et tema under faget Idrott och hälsa. Backman (2004) presiserer viktigheten av friluftsliv i grunnskolen, fordi her tilbys lik utdannelse til alle barn og ungdommer. Han har foretatt en studie som ser på både lærere og elevers oppfatning av friluftsliv i grunnskolen, og setter dette i sammenheng med hvordan friluftsliv omtales i skolens styringsdokumenter. Han hevder det er betydningsfullt at man legger til rette for friluftsliv i skolen, av den grunn at *alle* kan delta. Han kommenter også at tid til å praktisere friluftsliv i skolen er redusert, samtidig som emnet har like stor plass i læreplanen. Hans funn viser at friluftsliv i stor grad berøres ved

skolenes ”friluftsdager”, og ikke i den ordinære undervisningen. Resultatene viser også store variasjoner i friluftslivsundervisning fra lærer til lærer. Han mener dette kan sees i sammenheng med både skolens omgivelser og lærerens utdannelse. Backman konkluderer også med at ”friluftsdagene” i større grad er preget av idrettslige aktiviteter enn av aktiviteter vi forbinder med friluftsliv.

Om vi nå ser tilbake til våre egne læreplaner, skriver Fjørtoft og Reiten (2003) at ”uteskoler” ble etablert på barne- og mellomtrinnet for å imøtekomme kravet om natur- og friluftsliv i L97. Uteskole defineres av Jordet (1998): ”Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet” (s.24). Han påpeker videre at konkrete erfaringer i virkeligheten, tverrfaglighet og det at elevene får bruke alle sansene er viktig i uteskole. Lutvann-undersøkelsen er en case-studie om uteskole som ble startet i 2000, ledet av nettopp Jordet (Jordet, 2002).

Det er også gjort flere mastergradsprosjekter ved NIH med uteskole som overordnet tema. Blant annet har Lunde (2000) skrevet om uteskolens pedagogiske tanker, og hvordan dette drives i praksis. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av uteskole, har hun undersøkt dette ved fire grunnskoler. Hun kom frem til at virksomheten ble startet av en ildsjel, og at skolene har klare målsetninger med bruk av uteskole som undervisningsmetode og hva som er innholdet i undervisningen. Abelsen (2002) har rettet fokuset mot lærerprofesjonalitet: Det blir skissert fire idealtyper for måter å være lærer i uteskolen, som viser hvordan lærere forstår sin rolle og egen handlingskompetanse. Garborg (2003) har sett på uteskole og klassemiljø. Begrepet friluftsliv står ikke sentralt i disse undersøkelsene, uteskole er altså mer en arbeidsform der skolefagene flyttes utendørs. Rødby (2006) har også tatt for seg uteskole. Hans studie er rettet mot tilpasset opplæring. Her er fokuset nettopp det å lære gjennom å være aktiv i naturen, og hvilke positive konsekvenser dette kan ha for elever med ulike konsentrasjonsvansker. Rødby har fulgt en liten gruppe elever og to lærere tett, og viser til samtaler og observasjoner når han skildrer friluftslivets plass i denne type uteskoleundervisning. Han konkluderer med at livsnær undervisning i et praktisk miljø, sosial utvikling på en annen arena enn klasserommet og det å ferdes i naturmiljø er positivt spesielt for de elevene som har behov for tilrettelagt undervisning.

Repp (1993) oppsummerer i sin rapport om natur og friluftsliv i grunnskolen, at det er tilfeldig hva slags erfaring elevene får med friluftsliv i den obligatoriske skoletida. Han påpeker at lærerens interesse for feltet er avgjørende, men også hva slags utdanningsbakgrunn og erfaring fra bruk av naturen læreren har. M87 er rammeplanen som ligger til grunn for Repps rapport. Han påpeker at denne rammeplanen ikke hindrer at det skal drives friluftsliv i skolen, og at lærerne har et forholdsvis fritt handlingsrom.

Fjørtoft og Reitens rapport fra 2003 konkluderer med at flere rapporter og evalueringer av tiltak i barnehager og skoler viser økende interesse for satsning på natur og friluftsliv, og at denne læringsarenaen har mange potensialer. De etterlyser ytterligere dokumentasjon av slike tiltak og mer forskning på feltet, for å belyse grunnleggende spørsmål omkring barns forhold til natur. Ved Norges Idrettshøgskole er det de siste årene gjort flere mastergradsprosjekter rettet mot friluftsliv i skolen. Blant annet har Kongsrud (2004) undersøkt hvordan elevene i en ungdomsskoleklasse opplever undervisningen i friluftsliv, med utgangspunkt i L97. Resultatene hans viser at det sosiale er viktig, og det påpekes at opplevelsene føles sterkere ved at elevene har vært der *sammen*. Jakobsen (2007) har selv drevet utvidet friluftslivsundervisning for en ungdomsskoleklasse. Hans hovedfagsprosjekt er en kvalitativ studie som bygger på fire personers sosialisering til friluftsliv gjennom barndom, ungdom og tidlig voksen. Resultatene viser at familien og lek i nærområdet har betydning i utvikling av forholdet til natur, mens barneskolen spiller en mindre viktig rolle. Jakobsen har selv gjennomført et undervisningsopplegg over tre år på ungdomsskolen med disse elevene, og resultatene viser positive erfaringer fra denne undervisningen. Spesielt legges det vekt på utviklingen av det sosiale miljøet, som kom som følge av å være på flere turer med lengre varighet i utfordrende naturmiljøer. Åvangen (2008) har undersøkt fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisningen på idrettsfag i videregående skole. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at elevene uttrykker et større læringsutbytte når de selv får ta del i planlegging av undervisningen, og ha innflytelse på hva de skal lære. Elevene etterlyser også en form for nivådeling, slik at man kan få utfordringer ut fra det nivået man befinner seg på. Bamle (2009) ser på hva to lærere og tre elever ved idrettsfag på en videregående skole tenker omkring temaet friluftsliv. Hvordan lærerne bruker læreplanen, hva de vektlegger i planlegging og gjennomføring av en tur, er noe av det hun diskuterer. Dette settes i sammenheng med hva elevene oppfatter er målet med turen og hva de opplever av læring. Hun trekker

frem at læreplanen brukes til flere formål, både til å planlegge turer og vurdere elevene. Den erfaring og kompetanse lærerne innehar, trekkes frem som sentralt i forhold til hvordan turene gjennomføres. Hun påpeker også at elevene ikke direkte kobler ”tur” med ”undervisning”, men at de uttrykker læring når de blir spurt direkte om det. Det trekkes frem at enkelte handlinger på turen gjøres fordi elevene tenker på at de vurderes med karakter.

Det kan se ut til at tradisjonen i forskning på friluftsliv i skolen retter seg mot sosiale forhold, der samarbeid og utvikling av sosiale relasjoner står i sentrum. Jeg kommer ikke til å fokusere på de sosiale relasjonene, men heller på hvordan læreren tilrettelegger for læring i/om friluftsliv i rammen av uteskoleundervisning. Jeg har valgt å gjøre denne undersøkelsen sett fra lærerperspektivet: Det læreren gjør og de valg han tar i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning står i sentrum.

2. PROBLEMOMRÅDE OG BEGREPSAVKLARING

2.1 Problemstillinger

Fra prosjektets begynnelse har jeg stilt meg selv flere spørsmål. Hva skjer i friluftslivsundervisning i grunnskolen? Hvem er lærerne som arbeider for å fremme undervisning i friluftsliv? Hvilke innfallsvinkler har lærerne, hvordan planlegges undervisningen? Hvilke rammer arbeides det ut fra i skolen, setter disse hindringer eller gir de muligheter? Hvordan tilrettelegges undervisning ute for friluftsliv? Jeg ønsker altså å se på friluftsliv i grunnskolen ut fra et lærerperspektiv.

Det er nødvendig å samle spørsmålene i en problemstilling, og konkretisere den ved å gjøre en inndeling i flere underspørsmål:

Hvordan praktiserer læreren friluftsliv i uteskolen, og hvilke refleksjoner gjør læreren over sine erfaringer?

- Hva er det læreren gjør for å fremme friluftsliv i denne uteskolen?
- Hvordan forstår læreren begrepet friluftsliv, og hvordan legger læreren til rette for friluftsliv i undervisningen?
- Hvilken betydning har valget av steder for tilrettelegging av undervisning i friluftsliv?
- Hvordan tilrettelegger læreren for styrt lek og fri lek i naturen?

Med naturen som læringsrom for undervisning og arena for lek, har læreren noen andre rammer å forholde seg til enn i et klasserom. Jeg ønsker først å se på hva det er læreren gjør, og hvordan friluftsliv inngår i undervisningen. Videre vil jeg komme inn på hvordan begrepet friluftsliv forstås, og hvordan læreren utnytter sin forståelse for å legge til rette for friluftsliv i denne uteskolekonteksten. Så vil jeg se på hvordan valg av steder han benytter i uteskolen setter en ramme for undervisningen, og hvordan friluftsliv kan være et tema på denne arenaen. Med rammene som naturen gir, ønsker jeg også å se på hvordan læreren legger tilrette både for styrt og fri lek. Mine

ambisjoner med denne oppgaven er først og fremst å beskrive og analysere hvordan friluftsliv praktiseres i en uteskole. Jeg tror likevel at mine skildringer og tolkninger kan ha overføringsverdi til skoler som arbeider systematisk med uteskole, og bevisstgjøre hvordan friluftsliv kan være en hjørnestein i en slik kontekst, selv med et tverrfaglig fokus. Å være bevisst på valg av stedene man benytter, samt hvordan barn møter naturen – mener jeg kan ha overføringsverdi til andre lignende skolekontekster.

Hva betyr bakgrunn, holdninger, verdier og erfaringer med friluftsliv og med undervisning for hvordan læreren underviser? I de klassiske profesjonene har yrkesutøverne gjennomført en utdanning, og er derfor sertifisert til å forvalte kunnskapen de har tilegnet seg (Grimen, 2008). Begrepet friluftsliv er sentralt i denne problemstillingen, det er nemlig undervisningen innenfor dette fagfeltet som er betydningsfullt i denne oppgaven. Hvordan forstår læreren friluftsliv, og omsetter det til læringssituasjoner i denne uteskolekonteksten? Hvordan ser læreren på sitt eget arbeid og sin profesjon? Reflekterer han over dette, og over de valgene han gjør i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning? Læreren er allmennlærer, med en bredere utdanning enn innenfor friluftslivsfaget. Kan dette ha betydning for undervisningen, og i tilfelle på hvilke måter?

Denne inndelingen viser at det er lærerens profesjon og praktisering av friluftsliv i uteskolen som settes i hovedfokus; hvordan han fortolker og tilrettelegger for friluftsliv, bruker ressursene i læringsrommet og forholder seg til barnas lek i naturen. Alle delene i problemstillingen vil behandles gjennom teoretiske perspektiver i neste kapittel, før de er verktøy for å analysere datamaterialet videre i oppgaven. Men først ønsker jeg å legge frem noen begreper som kommer til å være viktige gjennom hele oppgaven. Disse begrepene kan oppfattes forskjellig, avhengig av leserens forståelse og den konteksten de benyttes i. Bakgrunn, boområde, erfaringer og kunnskap kan gjøre at begrepene leses forskjellig av ulike lesere – ut fra den konteksten leseren kjenner til begrepet. Jeg ser derfor at det er nødvendig med noen presiseringer for hvordan jeg ønsker å bruke dem gjennom oppgaven:

2.2 De sentrale begrepenes betydning

Begrepet *uteskole* er brukt i problemstillingen. Siden dette begrepet benyttes om uteundervisning ved skolen jeg gjør mitt feltarbeid, synes jeg det er nødvendig å la det

være en del av min oppgave. Samtidig vil jeg understreke at det ikke er en studie av uteskolen jeg gjør – men snarere en studie av *friluftslivets* plass i uteskolen. Begreper som *utedag* eller *turdag* er jeg også kjent med at brukes som beskrivelse av det som foregår utendørs i norsk skole. Jeg mener likevel at disse begrepene ikke uttrykker noen faglig fokus, men mer handler om det å være ute, gjøre noe sammen eller gå på tur. Dette er ikke begreper som står sentralt i mine beskrivelser, fordi uteskole-konteksten ved denne skolen innebærer faglige tema, der undervisningen flyttes utendørs. En slik metode, der undervisning flyttes utendørs, kalles uteskole av Jordet (2007).

For å beskrive steder der undervisning og læring skjer med et fellesbegrep, kan læringsrom, læringsarena eller læringslandskap være dekkende. For å skape en teoretisk bakgrunn for å beskrive og drøfte valget av de stedene som benyttes i undervisningen, vil jeg beskrive læringsrommet gjennom begrepet *stedsbasert undervisning*. Denne type undervisning innebærer at undervisningen flyttes ut i nærmiljøet, for å utnytte de læringsressursene som finnes der (Sobel, 2005). Hvordan læringsrommet og *stedet* eller *stedene* benyttes og har betydning for undervisning i friluftsliv, vil drøftes i denne oppgaven.

Lærerens rolle er sentral gjennom hele oppgaven. Han er *allmennlærer*, noe som betyr at han har en bred utdannelse, der flere fag er involvert. Dette kan være av en betydning, og gi undervisningen andre verdier enn om han hadde hatt mer ensidig friluftslivsrettet utdannelse. Samtidig har denne læreren en uformell tittel ved skolen han arbeider, han omtales som *uteskolelærer*. Først og fremst er dette et nyttig begrep fordi det beskriver den jobben han har, ikke kontaktlærer, ikke faglærer men uteskolelærer: Han har ansvar for skolens ute-undervisning.

Forståelsen av begrepet *friluftsliv* presenteres i eget avsnitt i teorikapittelet. Jeg kommer til å drøfte begrepet i forholdt til undervisning basert på dagsturer. Hvordan læreren skaper undervisning i friluftsliv vil være vesentlig, og jeg ønsker å se på hvordan læreren forstår og benytter seg av begrepet. Samtidig ønsker jeg å drøfte hvordan læringsrommet, altså *stedene* i naturen som benyttes i undervisningen, åpner for muligheter til å drive undervisning knyttet til friluftslivsbegrepet.

Når det gjelder *lek*, er det naturen som arena for styrt lek og fri lek jeg vil konsentrere meg om. Hva er grunnen til at leken er styrt eller fri? Og hva blir innholdet i den for elevene? Hvordan tilrettelegger læreren for leken, og forholder seg til at elevene tar del i den? Grunnen til at jeg ønsker å drøfte nettopp lek-begrepet, er for å se på hvordan lek i friluft og natur kan være en del av barns friluftsliv.

3. TEORETISK FORTOLKNINGSRAMME

3.1 Praktisk lærerprofesjon

For å kunne se på hvordan læreren praktiserer friluftsliv i uteskolen, med bakgrunn i egne erfaringer og sin lærerprofesjon, må jeg se på hva som ligger i profesjonsbegrepet, og hvordan lærerprofesjonen spiller inn på den praksisen han driver.

”Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gjøre. Det forekommer korrekt at si, at vores viden ligger *i* vores handlinger.” (Schön, 2004 s. 51). Dette utsagnet kan kobles både til dagligdagse handlinger, så vel som til det profesjonelle arbeidsliv. I det videre er det nettopp arbeidslivet jeg ønsker å knytte det til, og nærmere bestemt til læreryrket. Man kan si at arbeidslivet for en lærer preges av en innebygget viten, som preger alle handlinger. Kompetanse kan speiles gjennom evnen til å gjenkjenne ulike situasjoner, og kunne forstå, vurdere og handle i dem. Det å kunne reflektere over sine egne handlinger er en viktig forutsetning for å lykkes med å håndtere uventede situasjoner som oppstår i løpet av en dag. Forståelsen for en handling knyttes til begrepet *refleksjon-i-handling*. Det er nettopp erfaringene og refleksjonene som skjer umiddelbart i en handling, som gjør at den praktiserende lykkes med å håndtere uforutsette situasjoner som oppstår. *Viten-i-handling* eller *know-how*, forteller at det ligger en kunnskap eller viten i den handlingen man foretar seg. Dette gjør at man i sin praksis kan handle spontant, uten å tenke før man handler (Schön, 2004).

Ordet *praksis* kan gi ulike assosiasjoner; i denne sammenheng knyttes praksis eller *praktikeren* til det å være en profesjonelt praktiserende spesialist – som stadig kommer ut for gjenkjennelige situasjoner. I en lærers tilfelle vil dette være elevs reaksjoner, ulike undervisningssituasjoner og valg som må gjøres der og da. En praktiserende lærer som har tilegnet seg erfaringer med mange ulike variasjoner av enkelte situasjoner, er godt rustet for å drive sin praksis. Jo mer erfaren han blir, dess mindre kommer overraskende på – og handlingene kan utføres mer spontant og automatisk. Vi kan da kalle denne praktikeren en spesialist på sitt område (Schön, 2004).

3.2 Det lærere gjør i undervisningen

Evnen til å reflektere, altså å forstå og vurdere sine handlinger, er sentralt for å håndtere utfordrende situasjoner i egen praksis. En lærer som kan sin undervisningskunst, vurderer sin egen undervisning i forhold til sine elevers evne til å lære. Om elevene ikke opplever læring er det kanskje ikke deres feil – men undervisningens? Læreren må sette inn et tiltak der og da, og endre sine strategier for at elevene skal lære. En profesjonell lærer må derfor være klar for å endre metoder avhengig av situasjonen, og arbeide for å utvikle sin evne til å oppdage metoder som gir elevene god læring (Schön, 2004).

Jarning (2006) skriver om hvordan dyktige lærere benytter seg av improvisasjon i sin undervisning. Han hevder at metodefriheten i dagens læreplan i Norge gjør at lærere får stor frihet og ansvar når det gjelder å gjøre de didaktiske valgene i sin undervisning. I tidligere læreplaner (eller i andre land, der metodefriheten ikke er like sterk) kan man si at lærere mer er brikker i et system. Da vil det å benytte seg av improvisasjon kun sees som en nødløsning, når det planlagte ikke fungerer.

Lærere som arbeider som reflekterte og profesjonelle yrkesutøvere, må forholde seg til analyser og refleksjon over de didaktiske valgene de gjør. I denne sammenhengen vil improvisasjon – evnen til å tenke problemløsende underveis i undervisningen - være meget viktig for å bidra til at undervisningen blir vellykket. En vellykket undervisning møter elevenes behov. "Nåtiden" og mulighetene som oppstår i øyeblikket er sentralt i improvisasjonen, og det krever erfaring over tid å oppnå blandingen av oppmerksomhet og avkobling (altså nærhet og distanse) som er nødvendig i samspillet med omgivelsene. "Det pedagogiske øyeblikket" er en benevnelse på at læreren gjør en velvalgt, spontan inngripen i forhold til en elevs læring. Dette øyeblikket knyttes til en improvisasjon som kommer som et supplement til det som allerede er planlagt undervisning fra lærerens side. Lærerens "takt" er viktig for å oppfatte situasjonen, og handle der og da, med rett grad av engasjement og kunnskap (Jarning, 2006).

Jarning (2006) løfter også frem ulike måter å forberede seg på for en lærer; nemlig gjennom å *planlegge* en undervisningsperiode eller gjennom å *trene* kontinuerlig på det å være lærer. Treningen skjer gjennom å utvikle sin erfaring og kompetanse innen egen profesjon.

En profesjonell lærer – en spesialist på sitt felt, er det en faglærer? Diskusjonen om behovet for faglærere eller allmennlærere berøres av Hoveid og Hoved (2009). Evnen til å formidle fagkunnskap, kombinert med evnen til å undervise elever, forventes det at en lærer innehar. Handler dette kun om å formidle fagkunnskap, stemmer det ikke overens med de forventninger vi har til skolen.

Å utvikle seg til å bli en profesjonell lærer handler om å finne sin plass innen de rammer og forventninger som kreves. Lærerplan og skolepolitiske dokumenter krever noe av læreren, og danner et grunnlag for det handlingsrommet han har. Det er likevel mulig å arbeide ”med frie hender” ut fra læreplanens rammer, fordi betingelsene som ligger til grunn må tolkes og forstås av den enkelte lærer (Arnesen, 2004).

Det er gjennom bruk av språket mennesker forstår den verden de lever i. Læreridentitet og lærerprofesjon er gjennom språk og kommunikasjon alltid i utvikling. Om læreridentiteten skal bygges opp etter hva læreren faktisk gjør i sitt praktiske arbeid, bør dette skje gjennom arbeid med å utvikle den praktiske fornuften. En lærers handlinger kan knyttes til tidligere hendelser eller erfaringer – og kommer til uttrykk i et reelt handlingsrom der lærere og elever befinner seg. Utvikling av lærernes selvforståelse, identitet og profesjon, bør derfor skje med bakgrunn i de praktiske lærerhandlingene (Hoveid&Hoveid, 2009). På hvilken måte er denne læreren profesjonell i sitt yrke? Hvordan reflekterer han over egne handlinger og valg for å utvikle sin læreridentitet og sin profesjon? Hvilken oppfattelse har han av eget arbeid, og hvordan oppfattes dette av andre? Noe annet som er interessant, er hvordan læreren planlegger og gjennomfører – og ”gjør” læreryrket i praksis.

I all yrkesutøvelse er det viktig å inneha praktiske ferdigheter. I læreryrket er dette evnen å undervise, og kunnskap om innholdet i undervisningen. Man må ha innsikt og øvelse i dette om undervisningen skal være nyttig og relevant for elevene. Gjennom å prøve, feile, korrigere og reflektere over egen undervisning vil kvaliteten på den bli bedre – og tryggheten omkring egen yrkesutøvelse vil dermed bli større (Unneland, 2009).

3.2.1 Praksisteori

Begrepet ”praksisteori” omtales av Handal og Lauvås (2000) som ”...en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til en hver tid har betydning for personens undervisningspraksis” (s.19-20).

Begrepet viser til et individuelt fenomen mer enn en vitenskapelig teori. Lærerens praktiske erfaringer og tilegnet kunnskap, sammen med verdier hos læreren selv, er avgjørende for hans oppbygging av praksisteorien. Disse tre elementene er nært knyttet sammen, og påvirker hverandre i utvikling av praksisteori. Den praktiske teorien danner grunnlaget for lærerens handlinger, eller er et utgangspunkt som lærerens handling må vurderes opp mot (Handal&Lauvås, 2000).

3.3 Tilrettelegging for friluftsliv i skolen

For å kunne si noe om hvordan læreren legger til rette for friluftsliv i undervisningen, er det nødvendig å skape en ramme for å forstå friluftslivsbegrepet:

Forholdet til natur og friluftsliv er nært knyttet til menneskenes liv i den norske kulturen. Det å ferdes ute kan nevnes som sentrale kulturtrekk i Norge, både for barn og voksne. Det finnes et sett av normer for hva man skal ha på seg, og hva som skal ligge i sekken når man legger ut på tur. Denne kulturelle kunnskapen om hvordan friluftslivet utøves, mener Bagøien at vi nordmenn har i oss. Det å gå på tur for kosens skyld, spesielt søndagstur, blomstret frem i årene etter krigen og er fortsatt en familievennlig aktivitet for liten og stor (Bagøien 2003). Hvor latent friluftslivet ligger i nordmenn er jeg selv usikker på, jeg mener at dette må læres. Lærer elevene i denne skolekonteksten noe om hva som skal ligge i sekken, hvordan man skal kle seg og ikke minst – hvordan man går på tur for kosens skyld?

3.3.1 Friluftsliv i læreplanverket for Kunnskapsløftet

Når det gjelder friluftsliv i skolen, ser jeg nødvendigheten av å kort presentere hva læreplanverket sier. Dagens læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Lk06), har samme generelle del som vår forrige læreplan, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kunnskapsdepartementet (2006) presenter skolens mål for opplæring, og jeg ønsker å trekke frem at ”opplæringen skal ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner..” (s.5) og at ”opplæringen må fremme glede over fysisk aktivitet og naturens stolthet, over å leve i et vakkert land, over

landskapets linjer og årstidenes vekslings" (s.19). Om naturglede sier læreplanens generelle del også noe om interesse for å ferdes utenfor veier i ukjent terreng, samt å bruke kropp og sanser til å utforske og oppdage nye steder. Slik rører friluftsliv ved både kroppen og tankene, og opplæringen skal berøre sammenhengen mellom naturforståelse og naturopplevelse.

Friluftsliv er et av 6 hovedområder innenfor faget kroppsøving. Det er utarbeidet kompetansemål som danner rammene for hva elevene skal kunne innenfor hvert hovedområde etter 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. "Hovedområdet *friluftsliv* omfatter kunnskaper og ferdigheter som trengst for å kunne ferdest i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider" (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 152).

Kompetansemålene, hva elevene skal kunne, måles ikke etter hvert trinn. Etter 4.trinn er det "aktiviteter i ulike rørslemiljø" som gjelder. Jeg har plukket ut noen mål, som jeg mener kan dekke hovedområdet friluftsliv:

Mål for opplæringa er at eleven etter 4.trinn skal kunne

- *bruke grunnleggjande rørsler i varierte miljø og i tilrettelagde aktivitetar*
- *bruke ski og skøyter der det ligg til rette for det*
- *lage og bruke enkle kart til å orientere seg i nærområdet*
- *bruke enkle hjelpemiddel og bruksreiskapar for opphald i naturen*
- *samtale om reglar som gjeld for opphald i naturen, og kunne praktisere sporlaus ferdsl*
- *ferdast ved og på vatn og gjere greie for farane*
- *fortelje frå egne opplevingar med ulike aktivitetar*

(...)

(Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 154).

For de tre siste årene på barnetrinnet er hovedområdet friluftsliv et eget tema under kroppsøvingfaget. Dette sier:

Mål for opplæringa er at elevene etter 7. trinn skal kunne

- *orientere seg ved hjelp av kart og kompass i kjent terreng*
- *beskrive lokale tradisjonar i friluftsliv*
- *planleggje og gjennomføre friluftaktivitetar og praktisere trygg ferdsel under varierte vêrforhold*
- *planleggje og gjennomføre overnattingsturar, eventuelt ved hjelp av digitale verktøy*
- *utføre enkel førstehjelp*
- *praktisere nokre aktivitetar med røter i samisk tradisjon*

(Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 154).

3.3.2 Forståelsen av friluftslivsbegrepet og dets relevans i skolen

Det er nødvendig å se på hva som ligger i begrepet friluftsliv. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Breivik (1978) sin forståelse. Han ser på friluftsliv ut fra to tradisjoner, og skiller mellom friluftaktiviteter som rene overskuddsaktiviteter, og aktiviteter i friluft som bærer mer preg av å ha en viss nytteverdi. De aktivitetene som er preget av nytteverdi, mener Breivik at kun kan regnes som friluftsliv om gleden i aktiviteten er viktigere enn nytten av den. Bærplukking, jakt og fiske er eksempler på slike aktiviteter. Gurholt (2008) skriver at det å plukke bær for å lage eget syltetøy, var en viktig og nødvendig familieaktivitet også i by-nære områder, helt frem til 1960-tallet. På denne måten var friluftslivet viktig for å fylle lagrene; både når det gjaldt mat og behovet for avkobling fra hverdagen. Overskuddsaktivitetene, som for eksempel skiløping eller seiling, kan kun sees på som friluftsliv når de står utenfor konkurransepreg. Aktivitetene er preget av at "... gleden ved å være ute i natur var primær..." (Breivik, 1978 s. 8). Gurholt (2008) hevder at det å gå på tur, og være i naturen, er viktig i stor utstrekning også i dag, og minner oss om at dette er aktiviteter som gjerne drives sammen med familie og venner. Breivik (1978) forsøker å skape et visst skille mellom bykulturens friluftstradisjon på den ene siden, og et friluftsliv utviklet gjennom gammel jeger- og bondekultur på landsbygda på den andre siden:

Opprinnelsen til bykulturens friluftsliv finnes antagelig i England, med tidlig industrialisering, bydannelse og en overklasse som hadde både tid og penger til å søke

overskudd i naturen. Aktiviteter som fiske, jakt, spaserturer og klatring tok del i dette utendørslivet. Norge og norsk natur ble besøkt med den hensikt å oppsøke friluftaktivitetene fra begynnelsen av 1800-tallet. Fjellbønder ble sertifisert som fjellførere, og fulgte turistene ut i fjellheimen. Samtidig gjorde nasjonalromantikken sitt inntog i norsk kultur, og diktere og malere søkte ut for å finne inspirasjon. Mot slutten av 1800-tallet ble turistforeningen stiftet, og det ble etablert stier og hytter som tilrettela for besøkende fra byen (Brevik, 1978). Den siste levekårsundersøkelsen viser at det i dag ikke er store forskjeller på byens og landsbygdas deltagelse i friluftaktiviteter. Fotturer, skiturer og sykkelturner gjør folk like mye av, om de bor i by eller bygde. Det er likevel slik at de som bor i byen oftere drar på båttur, spasertur eller bading, mens i spredtbygde strøk er andelen større for deltagelse i bær-, sopp, fisketur og jakt (Vaage, 2009).

I Norge har det blitt praktisert liv i naturen helt siden slutten av siste istid, da de første jegerne fulgte reinen langs isen og kom til de norske fjellene. Bøndene førte tradisjonen videre fra disse heltidsjegerne, men jakt og fiske ble da drevet ved siden av jordbruket, som attåtnæring. Det er her overskuddsbegrepet kommer inn, aktivitetene drives ikke fordi de er livsnødvendige – og vi kan derfor knytte dem til friluftslivet. Livet på setra i sommerhalvåret var en nødvendig del av gårdsdriften, men knyttes likevel til nærhet og kjærlighet til natur (Breivik, 1978). Pedersen (1999) sier at dette uttrykker en dobbelthet – både som konsekvens av – og motvekt til moderniseringen av jordbruket. Setra er et forbilde for hyttene, som har til hensikt å være et oppholdssted i naturen for en periode. Selv om seterlivet er preget av arbeid – og at arbeid og fritid har glidende overganger, har dette livet spilt en viktig rolle for hyttelivet, som igjen preger bykulturens friluftsliv (Breivik, 1978).

Jeg må ta høyde for at det kan ha skjedd utvikling i Breiviks og samfunnets forståelse av friluftslivet siden 1978, men velger å la dette være innfallsvinkelen til å se på begrepet *friluftsliv*. Pedersen (1999) skriver innledningsvis i sin doktorgradsavhandling at friluftsliv er et kulturelt, historisk og sosialt konstruert fenomen, og at det gjenskapes og forandres avhengig av konteksten man ser det i. Hun påpeker at det er en nødvendig forskningsoppgave å avklare hvordan og hvorfor friluftsliv oppfattes forskjellig i ulike kulturelle grupper, og at det avhengig av kulturell og sosial bakgrunn kan praktiseres, erfares og oppleves svært forskjellig.

For min studie, som gjennomføres i et landlig område – men som samtidig ikke er så langt fra byen, vil jeg tro at begge perspektivene på friluftsliv har vært representert i nærmiljøet gjennom tidene. Friluftslivet vil nok også mest sannsynlig påvirkes av endringer i samfunnet i vår tid. Det som likevel er av interesse for meg, er hvordan friluftsliv forstås og anvendes i denne skolekonteksten, og om Breiviks perspektiver med overskuddsliv og ”attåtnæring” berører tolkningen, og påvirker undervisningen.

3.4 Læringsrommet

Schrifer (2007) skriver om perspektiver på relasjoner, rom og læring. Hun beskriver hvordan forskjellige teoretikere ser på rommet, eller stedet – og dets relasjon til de menneskene som oppholder seg der. Dette knyttes til naturen, og menneskets relasjon til steder i naturen. Gibsons begrep *place* omstettes til *sted*; der stedet gir meningsfullt innhold til personen som befinner seg der. Stedet i seg selv gir ikke mening eller betydning, men de kvalitetene som finnes der gir mening i *samhandling* med personen..

Hun skriver også at begrepet *landskap* som Ingolds bruker, er tett knyttet til innholdet i Gibsons begrep *sted*. Men landskapsbegrepet er nærmere knyttet til en symbolsk og kulturell konstruksjon. *Stedene* er en del av landskapet, og skapes i samhandling mellom stedet selv og de personene som skaper seg et betydningsfullt forhold til det. Schrifer (2007) skriver videre at begrepet *sted* kan benyttes som et dekkende begrep for steder i naturen som er av betydning for menneskene som benytter seg av dem, og som skiller mellom det som bare er fysisk, og det som er betydningsfullt. Hun beskriver også mennesker som uttrykker glede, lyst, lek og frihet som betydningsfullt ved det å være i naturen.

Schrifer (2007) skriver også om omgivelsenes betydning for sosiale relasjoner. Tingene vi omgir oss med og omgivelsene vi er i, påvirker det sosiale, som igjen påvirker de handlingene vi foretar oss. Disse tingene, for eksempel skogens trær, blomster og skiftende vær, vil ikke være direkte knyttet til hvordan menneskene handler, men være medvirkende til hvordan vi tolker, sanser og oppfatter det som skjer. Tingene vil ta del i det som hender mellom menneskene, og det skapes derfor relasjoner og ulike måter å oppholde seg i naturen på, som er av betydning for de menneskene som er der.

Naturens *steder*, og stedenes betydning som Schriver (2007) her omtaler, er aktuelt for å se på naturens rolle i denne uteskolekonteksten. Hvordan benyttes stedene, og hvilken betydning har de for lærerens tilrettelegging av friluftsliv? Ser jeg på noen måte at barna handler ut fra relasjoner til det stedet de befinner seg? Hvilke valg gjør læreren i forhold til læringsrommet, og hvilke kvaliteter finnes der? Hvordan tolkes læringsrommet av læreren og elevene?

Edlev (2008) viser til en dansk undersøkelse gjort av Kaae i 2003, der 1200 personer mellom 18 og 80 år har besvart spørsmål rettet mot betydningen av naturmøter i barndommen. Over halvparten av de spurte gir uttrykk for at disse opplevelsene i natur er av betydning for dem i dag, og at erfaringer og kunnskap de selv lærte som små bringes videre til neste generasjon – som en del av kulturarven.

Et alternativt klasserom, hvor lærer og elever kan arbeide med lærestoffet, preger uteskole. Her kan man arbeide med ressurser som finnes i det alternative læringsrommet, eller man kan bringe med seg ressursene fra klasserommet ut dit. Man velger gjerne et alternativt læringsrom, fordi denne arenaen i seg selv har god tilgang på læringsressurser. Det er god plass, lettere å snakke sammen og muligheter for å være aktiv (Jordet, 2007). Siden midten av 1990-tallet har begrepet ”uteskole” stått sentralt i den norske skolen. Undervisning utendørs har foregått ved flere skoler tidligere, men begrepet har blitt mer allment – og undervisningsformen mer aktuell, spesielt i de laveste trinnene. Det kan virke som at L97 har inspirert til denne utviklingen (Mjaavatn&Skisland, 2004).

Sett fra dette perspektivet er uteskole en arbeidsform som avhenger av *stedet* man gjennomfører undervisningen på. Begrepet ”uteskole” er forholdsvis sentralt i denne oppgaven, fordi den praksisen som bedrives ved min undersøkelsesskole omtales som nettopp uteskole av læreren jeg studerer. Jeg har også sett uteskolebegrepet på ukeplaner og halvårsplaner. Jeg vil nå gå videre med begrepet ”stedsbasert undervisning”, som også spiller en rolle fordi det meste av undervisningen foregår på et bestemt sted eller område.

3.4.1 Stedsbasert undervisning

Sobel (2005) beskriver ”place-based education”, som her er omsatt til stedsbasert undervisning. Undervisningen skjer med rot i samfunnet og nærmiljøet, praktisk kunnskap og reelle opplevelser er en del av tilnæringsmåten. Sobel skriver at dette gjør at elevene får tilknytning til sitt nærområde, de blir kjent med organisasjoner og lokale ressurspersoner. Stedets historie, kultur, sosiale ulikheter, økonomi, miljø og estetiske utforming er alle viktige temaer når det kommer til stedsbasert undervisning. Stedets iboende kvaliteter er dermed meget viktige. Han påpeker at ”a pedagogy of place” (s.11), stedets pedagogikk, er det som oppstår i denne formen for undervisning. Skole, samfunn og miljø er viktige aktører, uansett om man befinner seg i et by-nært eller landlig område. Gjennom en praktisk og konkret undervisning er hensikten at elevene skal tilegne seg evner til og kunnskaper om hvordan de kan håndtere nye situasjoner. Stedsbasert undervisning gir et bredt spekter av ressurser, noe som hjelper elever og lærere gjennom mange utfordringer de står ovenfor i undervisningen (Sobel, 2005). Et aktuelt spørsmål knyttet til dette, er hvilken rolle læreren får i en slik kontekst.

Selv om Sobel ikke direkte knytter stedsbasert undervisning spesielt til natur eller friluftsliv, men mer til nærmiljøet generelt, er det naturens plass i nærmiljøet og i lærerens undervisning jeg kommer til å rette fokus mot i den stedsbaserte undervisningen.

Landskapet er svøpt i mangfoldige historier. Fortellinger fra fortiden kan være nedtegnet for eksempel i stedsnavn i landskapet, eller i menneskenes minner. Historiene kan fortelle om istiden, skogen, utdødde dyr, bosettinger og levesett, okkupasjonstider, jordbruk, industri eller fritid. Noen av historiene kan naturen ha skapt, for eksempel navn på daler og elever, mens andre er kulturelle, og dermed skapt av menneskene som har levd der. Det å lese eller høre på at noen forteller eller gjenforteller disse historiene til stedene, er dimensjon av fortellingene som meget tilgjengelig for en som underviser utendørs, i naturen (Loynes, 2008).

Stedsbasert kunnskap som tilegnes utenfor klasserommet, gjør at skolen kan spille en viktig rolle i de unges sosialisering til og videreføring av verdier i nærmiljøet. I stedsbasert læring er det hensiktsmessig at elevene tar med seg kunnskap de har tilegnet

seg på andre måter enn gjennom skolen, til undervisningen. Slik kan denne kunnskapen knyttes til teoretisk kunnskap, og gi en mer effektiv stedsbasert undervisning (Shamah&MacTavish, 2009).

Asfeldt, Urberg og Henderson (2009) ønsker å dele sine erfaringer og hensikter med pedagogisk praksis ved deres universitetsprogram for studenter. Studietilbudet er en kombinasjon der studentene skriver sin egen historie, og drar på sledetur med hund ut i den nordvestlige canadiske villmarka. Som lærere er de opptatt av at studentene skal få en opplevelse ute, men også at de skal få en forståelse av natur, kultur og landskap. Her får studentene erfaring med å være ute over en lengre periode vinterstid – og mulighetene er mange for å reflektere over forholdet mellom mennesker og natur, og oppfattelsen av stedet de befinner seg. Begrepet ”place-consciousness” (s.37) står sentralt, og historier knyttet til et bestemt sted er viktig i dette pedagogiske opplegget. Det å ta med studentene *ut*, og engasjere dem i aktivitetene som hører stedet til, sammen med de menneskene som lever der, mener de er essensielt for læring og opplevelse. Jeg ønsker å finne ut av hva *steder* læreren benytter i sin undervisning har å by på. Er det potensial for at nærmiljø, kulturlandskap, storgårder, historie og stedsnavn kan benyttes i undervisningen? Benytter læreren seg i tilfellet av disse stedene når han tilrettelegger for læring?

Ved dette Universitetet i Alberta har de valgt å reise langt bort for å oppleve naturen. Årsaken til den lange reisen er blant annet det å takle risikoen det medfører å være i villmarka. Et annet aspekt er villmarka i seg selv, tilknytningen til stedene og kulturen de møter. Lærerne opplever at studentene knytter seg til stedene og menneskene som bor der, selv på kort tid. De mener denne opplevelsen gir studentene dypere innsikt i sine egne liv – og tilknytningen til deres egne hjemsteder (Asfeldt, Urberg&Henderson, 2009).

I et ganske annet perspektiv på naturliv, skriver Bagøien (2003) om barns lek i naturen. Han beskriver lekeplassene i nærmiljøet, og hvordan barn opplever og kjenner seg igjen i disse, og kan utvikle et forhold til stedene.

3.5 Barns lek i natur

I leken kan tingene vi ser rundt oss endre karakter – i det øyeblikket kan de representere noe helt annet enn det de egentlig gjør. Det er fordi ”lek er alltid lek med deler av virkeligheten” (Steinsholt&Øksnes, 2003, s. 59). Gjennom lek blir barna forberedt til mer lek – og det eneste de lærer gjennom den, er lek og improvisasjon. Og hva er det som gjør leken så morsom? Jo, det at ingen vet hvilken retning den tar og hvor den ender! Og det viktigste med leken er at den skjer der og da – ikke at den har en rolle i barns utvikling (Steinsholt&Øksnes, 2003).

Hva gjør naturen så stimulerende og engasjerende? På hvilke måter innbyr naturen til lek i denne grunnskolekonteksten?

Der det er barn kan det oppstå lek, uavhengig av situasjonen omkring. Denne leken styres ikke av voksne eller avtales før man begynner – den oppstår mentalt når barna selv bestemmer seg for å leke. Både kroppslig og språklig kan andre barn forstå at nå er det lek, eller at nå er leken over. Barns ”liksomverden” som oppstår i leken, har sitt grunnlag i virkeligheten. Den er ikke en flukt fra det virkelige livet, leken er en del av det. Hensikten er ikke å flykte fra hverdagen, den er en del av den. Meningen er bare å leke – være i naturen og se hva som skjer - ikke noe annet (Bagøien, 2003).

”De bedste friluftssleker utvikler legemlig sundhet, smidighet og kraft” (s.2) skriver Hegna i sin andre utgave av boken ”Friluftsslek” så tidlig som i 1910. Han mener også at leken er bra for sinnet, og kan være nyttig i barns karakterdannelse. Har læreren noen hensikt med å tilrettelegge for lek i uteskolen, eller lekes det bare for lekens egen del?

Gjennom den frie leken ute får barna mulighet til å tenke, føle og oppleve fellesskapet. Det å møte naturen og bruke kroppen er også viktig i uteleken. Læreren som er til stede står overfor en pedagogisk utfordring, styre leken eller ikke? Barna klarer selv både å sette i gang og kontrollere leken. Læreren bør ikke gripe inn (Jensen, 2003). Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan denne læreren forholder seg til leken. Får elevene holde på fritt, eller går han inn og styrer?

Barn som leker i skogen ofte, blir kjent med stedene de besøker når de har vært der flere ganger. De vet hvor stedene ligger i forhold til hverandre; klatretreet, balansestokken,

gjemselshulen og klatreberget danner sammen en helhetlig opplevelse av stedet. Fokuset mellom steder og aktiviteter skifter fort – de er høyt og lavt mellom stedene, løper, klatrer og studerer noe på bakken – alt på en gang. Det komplekse i naturen, de ulike blomstene og forskjellige småkryp på bakken og i vannet, det har barn en egen evne til å oppdage. Barn som er i naturen, trekkes ofte mot det naturlige, noe som gjør at opplevelsene i større grad rettes mot naturen, enn det de gjør for voksne. På denne måten kan man si at barn er erfarne friluftslivsutøvere. De er både fysisk og mentalt til stede i aktiviteten de holder på med, sanser naturen med hele seg – og lar ikke tankene gå til noe som skal skje i fremtiden (Bagøien, 2003).

Evnen til å sanse beskrives av Schriver (2007): Gjennom å sanse, og ta til seg de inntrykkene som sansene gir, får man innblikk i hva omgivelsene har å by på. Dette kan eksempelvis være trær, skogbunn, blader, vann og lignende.

Barnehage og skole er viktige aktører i barnas liv. Gjennom å benytte seg av naturen i nærmiljøet, kan det dannes et grunnlag for å skape en trygghet og tilhørighet til disse stedene. Slik kan naturen i nærmiljøet senere i livet være et sted personene oppsøker for å finne ro og trygghet (Bagøien, 2003).

4. METODE

4.1 En kvalitativ tilnærming

Innenfor kvalitativ metode benytter man seg av tekst og observasjoner som empirisk materiale i stedet for tall, med interesse for personer og daglige gjøremål innenfor det problemområdet man ønsker å studere (Flick, 2007). Kvalitativ forskning undersøker menneskers språk og handlinger. Personen man betrakter er nært knyttet til situasjonen der handlingen skjer. Fenomenet kan bare forstås sett i lys av konteksten det skjer i, miljøet og den bestemte situasjonen er av spesiell verdi for å skape innsikt. Både hva vi ser, og forståelsen av det vi ser, har sammenheng med den kunnskapen vi allerede sitter inne med (Maykut&Morehouse, 1994).

Siden valget har falt på å undersøke én lærers arbeid med friluftsliv i skolen, er det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming når datamaterialet skal genereres. Læreren er både skaper og tilrettelegger av undervisningskonteksten – og situasjonene som oppstår avhenger av elevene. Jeg har derfor valgt å gjennomføre et feltarbeid, som består både i å observere læreren i undervisningssituasjoner og samtale med han om hans arbeidshverdag i uteskolen. Som feltforsker må jeg være bevisst at jeg selv er en del av konteksten, og at min egen forståelse av det jeg ser er med på å ”skape” informasjonen jeg genererer gjennom mine feltnotater.

4.2 Feltarbeid i uteskolen

Metoden innebærer at forskeren deltar i folks dagligliv over en lengre periode. Observerer det som skjer, lytter til det som blir sagt, og stiller spørsmål til det som hender. Den informasjonen som er tilgjengelige samles inn, slik at den kan belyse de problemene som forskningen tar opp (Hammersley&Atkinson, 1996).

I mitt tilfelle betyr dette at jeg observerer en lærer i arbeidslivet. Det er det som skjer mens han er på skolen som er interessant, og observasjonstiden er begrenset til de timene han er på jobb og har undervisning. Jeg følger han ikke i det for- og etterarbeidet han gjør om ettermiddagen og kvelden. Læreryrket omfatter selvfølgelig mer enn akkurat de timene læreren befinner seg på skolens områder. På en måte vil en lærer ”alltid” være på jobb. Det kan være vanskelig å legge vekk refleksjon, vurdering og planlegging – men la dette være en del av tankevirksomheten utover tiden man faktisk

er på arbeidsplassen. Når læreren gjør planlegging og forberedelser hjemme på kveldstid, er det dermed vanskelig for meg å observere hva som skjer. Men, det å gjennomføre et feltarbeid vil gi meg mulighet til å se hvordan han tilrettelegger for læring og samhandler med elevene sine. Jeg kan observere hvilke undervisningsmetoder han velger å benytte i uteskolen, og hvordan han tilrettelegger for disse. Jeg kan høre hva han sier til elevene i undervisningen, og har samtidig mulighet til å stille åpne og direkte spørsmål til hans arbeidsdag og jobbsituasjon. Slik kan jeg i etterkant se om de svarene jeg får på mine spørsmål er de samme som det jeg ser og opplever når jeg deltar i undervisningen.

Hvor lenge skal et feltarbeid vare? Hammersley og Atkinson (1996) besvarer dette med at streken må settes et sted, det er ingen vits å være ute i felten lengre enn nødvendig, hvis man vet at man har mye informasjon man kan arbeide med. Fangen (2008) påpeker at man som feltforsker kan oppleve at man kommer til et punkt der det å oppholde seg enda lengre i feltet, ikke vil gi noen ny informasjonen. Varigheten på feltarbeidet avhenger av interesse, ressurser og det formål man har med prosjektet. Skal man holde seg innenfor tidsrammen av en masteroppgave, settes også begrensninger for hvor lenge man kan oppholde seg i feltet, og fortsatt klare å behandle den informasjonen man innhenter. Feltarbeidet kan dermed ikke bli av lang varighet, men det er fortsatt mulig å innhente rike beskrivelser fra feltet (Fangen, 2008).

Etter å ha deltatt på to ”før-observasjons-dager”, valgte jeg selv å sette en ramme på to undervisningsdager i uken, i en periode på fire uker. Muligheten for å forlenge perioden var tilstede, eller jeg kunne komme tilbake senere i undervisningsåret. Selv følte jeg at det jeg hadde sett, hørt, opplevd og innhentet av informasjonen over til sammen ti dager i felten var tilstrekkelig til å arbeide videre med. Jeg hadde sett ulike undervisningssituasjoner, fått innblikk i ulikt innhold i undervisningen, hørt samtaler mellom læreren og elevene, og fått mulighet til å stille spørsmål omkring det jeg så og hørte.

4.2.1 Deltagende observasjon

Begrepet ”deltagende observasjon” benyttes om studier der forskeren oppretter sosiale relasjoner til sine informanter, i informantenes miljø. Her tilbringer forskeren tiden, mens en generering av informasjon fra feltet pågår. Det er viktig å merke seg at skillet

mellom det å være deltagende observatør eller observerende deltager, er heller hårfint. Det er viktig at deltagelsen ikke går utover observasjonene man skal gjøre, dette kan i verste fall ødelegge oppmerksomheten rettet mot den informasjonen man søker (Taylor&Bogdan, 1998). Nettopp det å ha en innvirkning på dem man forsker på, nevnes også av Wadel (1991). Han mener at denne påvirkningen vil avta jo lengre man befinner seg i feltet, og at det derfor kan være nyttig å observere i situasjoner som ligner hverandre mer enn en gang.

4.2.2 Uformelle samtaler

De første dagene jeg deltok i feltet var jeg opptatt av å etablere en relasjon til læreren, slik at det ville føles naturlig å stille spørsmål omkring den rollen han har i feltet. Dette førte til at vi snakket mye om hverdagslige ting, både studier, mat, fysisk aktivitet, familie og det å jobbe i skolen generelt. Etter hvert som jeg begynte å bli kjent med hans hverdagssituasjon, falt det mer naturlig å stille både åpne og mer direkte spørsmål om hans arbeid. Men også disse samtalene hadde et uformelt preg, som falt naturlig etter som situasjoner oppsto i undervisningen. Samtalene ga meg innsikt i arbeidsmiljøet og undervisningssituasjonen, samtidig som jeg ble bedre kjent med læreren som er nøkkelpersonen i denne studien.

4.2.3 Utvalget

Innenfor kvalitativ forskning velger man gjerne informanter ut fra et spesielt område man ønsker å studere, der personene man snakker med er i sitt eget miljø. Det man studerer gir en særegen informasjon som er av stor interesse for forskeren, men som ikke nødvendigvis er direkte overførbart til andre lignende miljøer. Informantene velges ut fra en vurdering om hvor mye informasjon de kan gi om det man studerer (Vedeler, 2000). Jeg har ikke til hensikt å generalisere de funn jeg gjør, snarere å utvikle forståelse og kunnskap om hvordan man som lærer regelmessig kan arbeide med friluftsliv i en grunnskolekontekst.

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å gjennomføre denne undersøkelsen knyttet til et bestemt område på Østlandet, men etter å ha gjort noen undersøkelser, sendt noen e-poster og snakket med folk jeg kjenner, hadde jeg fortsatt ikke funnet en aktuell skole eller lærer. Gjennom min veileder i dette mastergradsprosjektet, var jeg heldig å bli tipset om en barneskole som fokuserer på friluftslivsundervisning i uteskolen. Etter en

telefonsamtale til den aktuelle læreren, som sa ja til å delta omtrent før jeg hadde presentert prosjektet, slo jeg meg til ro med at dette ville bli min informant, og fulgte ikke videre opp de forsøkene jeg hadde gjort først.

Skolen som er arena for min feltundersøkelse ligger landlig til noen mil utenfor Oslo, med god tilgang på skog i nærmiljøet. Her jobber en lærer, jeg kaller han Ola, som har uteskole-undervisning på 3., 5., 6. og 7.trinn. Hvert trinn har to parallelle klasser, som er ute sammen med Ola en dag annenhver uke gjennom hele skoleåret.

I den første fasen av et prosjekt hvor man skal delta som observatør, er det ekstra viktig å presentere seg selv og studiet på tillitvekkende måte (Fangen, 2008). Etter telefonsamtalen og litt kontakt per e-post, reiste jeg til skolen i midten av juni for å treffe læreren, og fortelle litt om meg selv og prosjektet. Jeg opplevde allerede da å bli mottatt med åpenhet, og at jeg selv kunne få velge hvordan jeg ønsket å delta i undervisningen. Tidlig i august kontaktet jeg han igjen, fikk bekreftet at han fremdeles ønsket å delta, og fortalte at jeg kom til å sende informasjon og samtykkeerklæring i posten. Da Ola og skoleledelsen hadde underskrevet kontrakten, tok jeg igjen kontakt i begynnelsen av september for å avtale ”før-observasjon”, og bli litt kjent. Jeg deltok i to dager, på 3. og 6.trinn. Så var jeg kommet til punktet der hvor jeg måtte velge; hvor lenge skulle feltarbeidet vare? Hvor mange klasser skulle jeg gjøre mine observasjoner i? Skulle jeg følge begge de parallelle klassene på trinnet, eller heller se flere trinn? For å få litt spredning i elevenes alder, samt å følge undervisning med litt bredde i innholdet, valgte jeg å følge begge klasser på 3. og 6.trinn. Dermed var jeg involvert i fire klasser ved skolen denne perioden senhøstes i 2009. Slik har jeg sett i underkant av hundre elever i aksjon i uteskolen, og fått ett innblikk i hvordan Ola arbeider og tilpasser undervisningen til ulike elevgrupper, værforhold og naturområder.

4.3 Feltdagboken

Målet med feltnotater er å gjengi kjennetegn og egenskaper man ser, hører og tenker i feltet. Hva som nedtegnes er avhengig av i hvilken grad det er nyttig for problemstillingene i prosjektet. Det er umulig å notere ned informasjon uten å vite hva som er viktig og ikke, samtidig som det kan være en fordel å ha et vidt perspektiv på det man observerer. Det å ta feltnotater er en svært viktig del av forskningen, og bør derfor gjøres systematisk og nøyaktig (Hammersley&Atkinson, 1996).

Det å skrive underveis i feltarbeid ute kan være et problem, både fordi man tiltrekker seg unødvendig oppmerksomhet, men også fordi det kan gjøre at man går glipp av noe viktig som skjer. Feltnotatene bør tas så tidlig som mulig etter observasjonen, når man har friskt i minnet hva som har skjedd (Hammersley&Atkinson, 1996).

En analytisk metode som deltagende observasjon, er avhengig av at feltnotatene er nøyaktige og detaljerte. Dette er tidkrevende, men det er viktig at nedtegnelsene skjer så raskt som mulig etter observasjonen. Så mye som mulig bør noteres, hva som er viktig å notere vet man ofte ikke før etterpå, men man kan tenke at det som ikke er skrevet ned, har aldri skjedd..! (Taylor&Bogdan, 1998). Feltnotatene bør derfor inneholde beskrivelser av både personer, hendelser og samtaler, samt forskerens egne spørsmål og refleksjoner omkring det som er observert. Det er imidlertid viktig at disse refleksjonene ikke blandes sammen med det observerte, men noteres på en slik måte at de tydelig skiller seg fra datamaterialet (Taylor&Bogdan, 1998 og Fangen, 2008).

Feltnotatene er nyttige for å kunne utvikle en analytisk forståelse av det man har observert. Når man har skrevet ned det man husker i etterkant av observasjonene, har man mulighet til å finne nye betydninger i hendelsene etter hvert som man leser notatene flere ganger. På denne måten kan man se nye betydninger og mønstre i hendelsene, som overskrider den første forståelsen man hadde da man sto midt i situasjonen. Ved å bearbeide notatene, kan man få et nytt blikk på det som foregikk, selv om det er lenge siden man var til stede i situasjonen (Fangen, 2008).

I feltdagboken kan man også referere til samtaler man har hatt med sine informanter. Direkte sitater er selvfølgelig det beste, i den grad man klarer å huske hva som ble sagt. Ved å ivareta informantens uttalelser, er det lettere å fremme deres perspektiv i det videre arbeidet (Fangen, 2008). Det hendte at jeg noterte viktige stikkord fra samtaler jeg hadde med læreren mens jeg var i feltet, og jeg klarte å gjenkalle dem noenlunde i sin helhet da jeg satte meg ned for å skrive. Disse uttalelsene fra læreren i samtaler vi har hatt, har blitt til en viktig del av mitt datamateriale.

Fangen (2008) påpeker også viktigheten av å skjule opplysninger som gir spesiell informasjon om personene man studerer. Det kan være lurt å gi dem fiktive navn med en gang, utelate stedsnavn og andre opplysninger som fører til at man avslører hvor

studien foregår. Som feltforsker må man også løpende vurdere om man er lojal i sin gjengivelse av situasjoner, og om man gjengir det informantene sa korrekt.

4.3.1 Refleksjon over arbeid med nedtegnelse av observasjonene

En liten notisbok og blyant var min ”huske-hjelp” de dagene jeg var i feltet. I begynnelsen var jeg reservert med å ta den frem, i frykt for at den skulle påvirke lærerens undervisning eller fange unødvendig oppmerksomhet fra elevene. Det siste jeg ønsket var jo å forstyrre undervisningen! Jeg tok opp dette med læreren, som mente dette var uproblematisk. Han sa at jeg bare måtte notere, og at det ikke virket forstyrrende for han. Jeg vendte meg til å snu meg bort, trekke meg litt unna, eller passe på at jeg ikke var midt i elevenes synsfelt mens jeg skrev. Dette lettet litt på arbeidet med å huske alle detaljer etter endt dag. Jeg brukte noen minutter i bilen før jeg kjørte hjem, til å sjekke over de notatene jeg hadde fått – og utfylle den informasjonen som sto der. Slik ble notatboka til en uryddig oversikt, men likevel et nyttig hjelpemiddel når informasjonen skulle skrives ned.

Fangen (2008) skriver at det å opparbeide seg rutiner for å notere det man har observert, gjør at man fanger mer av informasjonen man har innhentet på papiret. Om det passer seg å notere underveis, eller om man bør gjøre det i etterkant, avhenger litt av den konteksten observasjonene foregår i. Hovedpoenget er uansett at man får notert ned de inntrykkene man sitter inne med, gjerne med stikkord underveis og mer utfyllede i etterkant av observasjonene.

Jeg brukte ettermiddagene på disse observasjonsdagene til å fylle inn detaljerte beskrivelser i et enkelt skjema jeg hadde laget på forhånd, inndelt i ”oppmøte”, ”turen til”, ”teori/aktiviteter før lunsj”, ”lunsj/friminutt”, ”aktiviteter”, ”oppsummering” og ”veien hjem” (se vedlegg). Denne inndelingen gjorde det enklere for meg å huske hendelsene i løpet av dagen, og gjenkalle det jeg hadde sett i kronologisk rekkefølge. Her skrev jeg det jeg hadde sett, innholdet og metoder i lærerens undervisning, organisering av dagen og spesielle hendelser. Jeg skrev også ned samtaler jeg hadde hatt med læreren i løpet av dagen – så detaljert jeg klarte. Ofte skrev jeg ned korte samtaler mellom elever og læreren. Jeg hadde en egen kolonne i dette skjemaet hvor jeg kunne fylle inn refleksjoner, spørsmål jeg hadde til læreren eller korte analyserende kommentarer.

Det å være dypt konsentrert om å suge til seg inntrykk i løpet av en dag, kan være relativt krevende. Det å bruke tid på å gjenkalle informasjonen detaljert når man kommer hjem er definitivt verdt det, selv om det tidvis er ekstremt slitsomt. Fyldige og detaljerte beskrivelser av feltet mitt ble til i disse skjemaene, som jeg tilslutt samlet i en mappe. Jeg kaller den for feltdagboken. Her kunne jeg etter hvert se likheter og forskjeller i undervisningen, og trekke tråder mellom samtaler med læreren og observasjoner jeg gjorde.

4.4 Generering og analyse av informasjon

Man kan si at analyseprosessen starter allerede før innsamlingen av data, med formulering av problemstillinger. Videre fortsetter den helt til skriving av rapporter, lenge etter at feltarbeidet er avsluttet (Hammersley&Atkinson, 1996). Selv om det kan være vanskelig å analysere materialet man samler underveis, er det viktig at forskeren reflekterer over prosessen som pågår. Man må regne med at innhenting av informasjon blir mer konsentrert jo lengre man kommer i feltarbeidet. Problemstillinger kan utvikles og endre seg etter hvert, og sluttproduktet kan vise seg å ende opp som noe helt annet enn man i utgangspunktet hadde tenkt (Hammersley&Atkinson, 1996). Det at kvalitativ metode har en utforskende tilnærming til feltet, gjør at problemstillingen ofte ikke er helt klar før mot slutten av prosjektet (Fangen, 2008).

Selv merket jeg at det å arbeide under en forholdsvis åpen problemstilling fra starten av, gjorde at jeg fanget opp informasjon som jeg ikke hadde satt så mange spørsmålstegn ved til å begynne med. Etter hvert som jeg ble mer oppmerksom på de kategoriene jeg definerte observasjonene i, ble innsamlingen av informasjon mer spisset mot disse ulike kategoriene. Dette kommer jeg tilbake til.

I analyse av kvalitative data kan det være greit å forholde seg til noen kjøreregler. Det aller viktigste er å lese sine feltnotater om og om igjen – og reflektere over dem etter hvert som man leser. Refleksjonsnotater, der man nedtegner sine refleksjoner, er også et godt middel for å sortere hva man tenker etter hvert som man kommer lengre i prosessen. Det er viktig å merke seg at analyse av kvalitative data fortsetter gjennom hele studieførløpet, og kan ikke være en adskilt del av undersøkelsen (Delamont, 2002).

Det å skrive en form for dagbok eller logg underveis i feltarbeidet, er nødvendig av flere grunner enn bare å nedtegne og samle den informasjonen som innhentes. Jo lengre jeg kom i feltarbeidet og innhenting av informasjon, jo enklere var det å knytte det jeg så til noe jeg hadde sett før. Det ble naturlig å gå tilbake i notatene, og lese det jeg hadde skrevet allerede før feltarbeidet var avsluttet. Slik hendte det at jeg ”oppdaget” noe jeg ikke hadde tenkt på mens jeg noterte ned informasjonen, og kunne legge til en stikkordspreget analyse i marginen.

Etter hvert som jeg la flere observasjonsdager bak meg, ble jeg oppmerksom på enkelte samtaler, rutiner og temaer som gikk igjen i uteskolen og lærerens måter å tilrettelegge på. Jeg begynte å fylle inn disse i den ledige kolonnen i feltdagboken, og ble opptatt av å se etter nettopp disse i de videre observasjonene. Allerede her, ganske tidlig i feltarbeidet, var jeg altså så smått i gang med å skape enkelte kategorier som kunne være til hjelp i det videre analysearbeidet. Omtrent midt i feltarbeidet gjorde jeg meg noen refleksjoner omkring hvem denne læreren er, hvilke kvalifikasjoner han viste, og hva som gjør han til en ressurs. Egenskaper ved lærerens personlighet, profesjon og arbeidsmåter samlet jeg stikkordsvis i et notat, hvor jeg forsøkte å definere ulike roller jeg hadde sett hos læreren i hans arbeid med elevene. Jeg var også innom organisering av undervisningen og hans spesielle rolle som ”sjef for uteskolen”.

Delamont (2002) påpeker også at dataene bør samles i kategorier mens man samler inn – og det er bedre med for mange enn for få kategorier. Som nevnt over må man hele tiden *reflektere* over informasjonen man innhenter. Som forsker bør man ha en tanke om hvor analysen går, og hva som bringer den dit. Det er forskjellige måter å kode data på. Tusjer i forskjellig farge, symboler eller klistrelapper er noen alternativer. Man kan også gjøre kopier, og klippe kategoriene fra hverandre. Det er viktig å merke seg at deler av dataene kan passe inn i flere kategorier, og må dermed merkes deretter (Delamont, 2002).

Da min periode med feltarbeid var over, var jeg samtidig ferdig med å skrive ned alle observasjoner og samtaler. Jeg arbeidet fortsatt etter en åpen tilnærming til problemområdet, og skulle nå konkretisere det jeg hadde sett. I første omgang skapte jeg ni kategorier. Disse var en utvidelse av de refleksjonene jeg gjorde meg midt i

feltarbeidet, og de temaene jeg ble ekstra oppmerksom på å innhente informasjon om underveis. Jeg delte de inn slik:

- 1) lærerrolle
- 2) lederrolle
- 3) undervisning i basisferdigheter i friluftsliv
- 4) organisering av utedagene
- 5) tilrettelegging av fysisk aktivitet
- 6) lærerens planlegging
- 7) utnyttelse av læringsrommet
- 8) samarbeid med elever, lærere og foreldre
- 9) lærerens erfaring og praktiske gjøremål.

Med disse kategoriene foran meg, gikk jeg nøye og systematisk gjennom notatene mine, både en og flere ganger. Jeg benyttet tusjpenner i ulike farger, der hver farge representerte hver sin kategori.

Med fargekodingen som utgangspunkt, gikk jeg i gang med å skrive et refleksjonsnotat en måneds tid etter feltarbeidet var ferdig. Her knyttet jeg mine egne refleksjoner og tanker omkring det jeg hadde sett, til informasjonen jeg hadde innhentet og sortert i åtte hovedkategorier, med dertil en del underkategorier. Disse kategoriene favner de samme temaene jeg presenterte over (men lærer- og lederrolle var slått sammen til en kategori). Refleksjonsnotatet bearbeidet beskrivelsene av feltet, men gjorde også at jeg fikk bedre oversikt over og innblikk i informasjonen jeg hadde generert gjennom feltarbeidet. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst på spissformulering av problemstillingene.

I månedene etter feltarbeidet ble jeg bevisst på nødvendigheten av ”å kverne” den informasjonen jeg hadde tilegnet meg. Jeg hadde den stadig med meg, tenkte på hva jeg hadde sett – og hvordan det hang sammen med litteratur jeg leste – det var en kontinuerlig prosess i forarbeidet til den virkelige analysen av resultatene. Jeg

bearbeidet informasjonen ved å lese i notatene, og utvikle dem underveis.

Refleksjonsnotat gjorde meg bevisst på den informasjonen jeg nå hadde. Dette, sammen med å lete frem til relevant teori for å drøfte problemstillingene, gjorde at både teorien og resultatene mine tydeligere for meg. Samtidig utviklet problemstillingene seg, og spisset funnene i feltundersøkelsen min. Wadel (1991) uttrykker at ”runddansen” mellom teori, metode og informasjonen kan arte seg på flere måter og ha ulik virkning på et forskningsprosjekts resultat. For min del synliggjorde ”runddansen” seg gjennom at informasjonen, altså mine funn i feltarbeidet, ledet til teoretiske perspektiver og spissformulering av problemstillingene. Problemformuleringen som var utgangspunkt for feltarbeidet, ble endret og finjustert etter hvert som min kunnskap ble større gjennom informasjonen jeg hadde tilegnet meg (Fangen, 2008).

I det videre arbeidet med informasjonen, vil resultatene komme frem gjennom beskrivelser av undervisningssituasjoner i uteskolen og uttalelser gitt av læreren i samtaler vi har hatt, i kapittel 5 og 6. I kapittel 7 vil jeg diskutere denne informasjonen i lys av problemstillingene og teorien som setter rammen for denne oppgaven.

4.5 Validitet

Det at forskeren er til stede i feltet, kan påvirke informantene i de situasjonene som oppstår. Det kan oppstå hendelser som ikke ville skjedd om forskeren ikke var der. Som kvalitativ forsker er man selv et forskningsinstrument, og må reflektere over hvilken påvirkning tilstedeværelsen har på informantene. Under deltagende observasjon vil forskeren forsøke å ”gli inn” i feltet, slik at folk kan oppføre seg slik de vanligvis gjør. Sannheten i informantenes uttalelser, gyldigheten i observasjonene og gyldigheten av egne tolkninger er noe av det som må vurderes i kvalitative prosjekter (Fangen 2008).

Undervisning er en kontekst som sårbar for mange forskjellige impulser, både menneskelige, men også andre ytre rammer. Jeg opplevde ikke at elevene ble spesielt påvirket av min tilstedeværelse. Det var få spørsmål om hva jeg gjorde der, og jeg ble nok på mange måter kamuflert av at det var andre studenter til stede. Jeg har aldri kommet uanmeldt til observasjon, og læreren har vært veldig klar over hvilke dager jeg kom for å studere hans arbeid. Det at han visste at han ville bli observert, kan selvfølgelig gjøre at undervisningen ble planlagt annerledes enn om jeg ikke var der.

Kanskje var han bedre forberedt, prøvde å vise større bredde av tverrfaglighet, eller være ekstra oppmerksom på å fremme friluftsliv i undervisningen.

En styrke ved studien jeg har gjennomført, er at jeg både har hatt mulighet til å *se* og *høre* hva læreren foretar seg i undervisningen, og *spørre* han om det jeg observerte. Slik er muligheten åpen for å se sammenhengen mellom det han *sier* og det han *gjør*. Rett etter feltarbeidet ga jeg læreren beskjed om at han kunne få lese gjennom det jeg hadde skrevet, noe han ønsket, men vi avtalte å ta det litt senere i skoleåret. Jeg ga han igjen mulighet da informasjonen var bearbeidet og samlet til det som nå er kapittel 5. og 6. i denne oppgaven. Han takket ja, og fikk disse kapitlene tilsendt på e-post. Tilbakemeldingen jeg fikk, var at han syntes det var artig å lese det.

Noe jeg i etterkant reflekter over at ville gjort studien sterkere, er i større grad å snakke med noen av de andre lærerne ved skolen. Slik kunne jeg fått informasjon om undervisningen og uteskole-konseptet fra et litt annet perspektiv.

4.6 Etiske spørsmål

Både Vedeler (2000) og Fangen (2008) påpeker at tillatelse fra de involverte i feltet man skal studere er nødvendig. I mitt tilfelle var det nødvendig med tillatelse fra rektor ved skolen, den aktuelle læreren, samt godkjenning til å nedtegne informasjon om elevene i interaksjon med læreren. Etter at jeg hadde fått tillatelse fra læreren og skoleledelsen, sendte jeg ut et brev til de foresatte, som inneholdt mye av den samme informasjonen om prosjektet som skolen hadde fått. Jeg la med en svarslipp, der de foresatte i de aktuelle klassene skulle undertegne at de godkjente min deltagelse i undervisningen, siden de involverte elevene var under 18år. I tillegg til å gi noe informasjon om prosjektets hensikt, opplyste jeg om at man når som helst kunne trekke sin deltagelse, og at alle opplysninger vil fremstilles anonymt i publiseringen. Den nedtegnede informasjonen som eventuelt inneholder navn på steder eller andre tegn som kan avsløre feltet jeg har studert, vil slettes så fort prosjektet avsluttes. Prosjektet ble også meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), slik at jeg hadde mulighet til å gjøre lydopptak av undervisning hvis jeg ønsket det.

Konfidensialitet er altså et etisk tema forskeren må ta hensyn til under et feltarbeid. Dette innebærer at personlig identitet hos de involverte informantene ikke skal oppgis.

Det er vanlig å endre personnavn, stedsnavn og annet som kan føre til gjenkjennelse av enkeltpersoners identitet. Man må også ta hensyn til at de man skriver om blir presentert på en objektiv måte, og at sensitivt materiale ikke kommer på avveie (Fangen, 2008). Jeg har valgt å gi læreren et fiktivt navn, unnlate å nevne stedsnavn tilknyttet skolens nærmiljø og strekker ikke uttalelser om/av elever lengre enn å oppgi om det er jente eller gutt. Kontaktlærere omtales også uten navn, men jeg forholder meg til hvilke trinn elevene og lærerne tilhører. Dette sier likevel forholdsvis lite, da det er to parallelle klasser på hvert trinn.

Kvale (2001) skriver om en tredje ting forskeren må forholde seg til; nemlig hvilke konsekvenser studien kan få for informantene og eventuelt den gruppen de representerer. Kan studien bidra til å forverre eller forbedre situasjonen informanten er i? Jeg opplevde at læreren var positiv til å være informant i prosjektet, både for å hevde sitt arbeid med uteskole, men også for å få en type vurdering og tilbakemelding på sitt arbeid. Ved at jeg studerer hans praksis, kan han se sitt arbeid fra et annet perspektiv, og kanskje få mulighet til å utvikle seg enda mer som lærer. På en annen side vil min masteroppgave være tilgjengelig for lesing av hans kollegaer og overordnede, samt elevenes foresatte. Dette må jeg ta hensyn til i arbeidet med informasjonen jeg får, slik at det ikke vil hindre informantens videre arbeidssituasjon.

Mitt datamateriale har inneholdt svært få sensitive opplysninger. Jeg har likevel måtte ta hensyn til observasjoner av samhandling mellom læreren og andre lærere, og opplysninger knyttet til det samarbeidet læreren har med sine kollegaer. Dette hadde jeg ikke tenkt gjennom på forhånd, og hadde dermed ikke hentet inn tillatelse til å nedtegne informasjon om de andre lærerne som var tilstede i undervisningen, kun elevene.

4.7 Veien blir til mens man går

4.7.1 Min rolle som feltforsker

Taylor og Bogdan (1998) presiserer viktigheten av å balansere mellom det å lede undersøkelsen og å komme overens med informantene. Man kan nemlig bli tildelt en rolle som ikke passer godt sammen med studiet man skal gjøre. Dette kan dreie seg om å få tildelt arbeidsoppgaver, men også at man blir fortalt hva man bør observere. At man ikke selv får bestemme når man vil komme, men får utdelt visse tider til observasjon, kan være et tredje problem (Taylor&Bogdan, 1998).

Jeg tydeliggjorde min rolle helt fra starten av; jeg ønsket ikke å bli tildelt arbeidsoppgaver som en ekstra lærer, men kun være tilstede som forsker. Dette presiserte jeg i brevene jeg sendte til skolen og læreren helt i startfasen av prosjektet. Dette var uproblematisk, og nesten uten unntak opplevde jeg at det ble respektert. En ting å reflektere over i etterkant, er om jeg ville fått annen informasjon om jeg hadde valgt å tre inn i feltet med en lærerrolle. Kanskje ville jeg fått bedre innsikt i lærerens arbeid, hvis jeg selv gikk inn i et samarbeid med planlegging og gjennomføring av undervisningen. Samtidig kunne dette ført til at jeg ikke fikk se praksisen slik ”normalt” ville arte seg, uten min tilstedeværelse. Og en helt annen ting – ville jeg vært like velkommen til å gjøre mitt feltarbeid, hvis jeg ba om å få ta en lærerrolle? I noen få tilfeller ble jeg tildelt en slags rolle, under aktiviteter styrt av studentene. Da fikk læreren også samme type oppgave. Men jeg var i stor grad helt fri til å observere alt som skjedde, samt til å samtale med læreren hvis studentene var ansvarlige for aktivitet. Det at det også var studenter i praksis til stede i perioden jeg deltok i undervisningen, gjorde at jeg kanskje ble mer kamouflert ovenfor elevene. Det var ikke så mange av elevene som lurte på hva jeg gjorde der. Men det kunne nok være vanskelig for noen å forstå at jeg ikke var der som ekstra ressurs. Jeg fikk stadig spørsmål om hva vi skulle, hvor vi skulle gjøre det og hvorfor. Kunne jeg besvare spørsmålet hendte det nok at jeg gjorde det (hvis det falt seg naturlig), men stort sett henviste jeg til at det ville komme nærmere beskjed fra læreren eller studentene – og at jeg ikke kjente til hva de konkret hadde planlagt for dagen.

Denne rollen som ”deltagende observatør” beskrives også av Vedeler (2000). Selv om man er tydelig på sin rolle og undersøkelsen man skal gjennomføre, må man regne med at elever på skolen tenker at forskeren er en del av personalet, skriver hun. Alle elever var informert både skriftlig om muntlig om prosjektet jeg skulle gjennomføre, og grunnen til at jeg var med i undervisningen. Jeg beskrev ikke meg selv som ”forsker” verken skriftlig eller muntlig, men fortalte at jeg skulle se på hva de gjorde i uteskolen, og skrive en stor oppgave om det. Jeg kan forstå at det ikke var så lett å skille meg ut fra de andre studentene og lærerne som var tilstede, da jeg kom med sekk på ryggen, kledd for en dag i skogen og er på alder med de andre studentene. Noen få elever hadde enkle spørsmål om det jeg holdt på med, men jeg opplevde på ingen måte at de lot seg forstyrre av min tilstedeværelse. Og disse spørsmålene kom heller av ren nysgjerrighet. Jeg opplevde heller ikke at læreren lot seg forstyrre spesielt av at jeg var tilstede. I

etterkant har jeg tenkt på at denne læreren er vant med at det sitter andre og hører på når han underviser eller er i aksjon ute i skogen. Kontaktlærerne er som regel med på utedagene, og som øvingslærer er det å bli observert av studenter en del av jobben. Jeg følte også at jeg ble mottatt som noe midt mellom student og lærerkollega, og det at vi snakket om så mange ”dagligdagse ting”, gjorde at jeg også følte meg mer som det enn som forsker.

Med bakgrunn som lærer forventet jeg at det kunne bli vanskelig å kle meg helt om i rollen som forsker. Jeg opplevde imidlertid ikke at det å ha lærerbakgrunn var et hinder i mitt feltarbeid, snarere tvert imot. Jeg måtte hele tiden være bevisst min situasjon i feltet, og ikke tenke på at jeg skulle hjelpe til eller gå inn å veilede elevene, slik jeg ville gjort som student i praksis eller lærer. Jeg opplevde at det var positivt å ha med seg disse lærererfaringene, både for å forstå undervisningen og lærerens tilrettelegging, men også for å være ”en naturlig del av feltet”, i måten jeg henvendte meg til elevene på.

Jeg brukte mye konsentrasjon på å fange alle inntrykk, og få med meg mest mulig av det som skjedde. Innimellom fikk jeg høre lærerens synspunkter på elevenes arbeid, eller andre lærere som var til stede fortalte om sitt syn på utedagene og undervisningen i friluftsliv.

Tilgangen til feltet var uproblematisk. Jeg fikk tillatelse både av læreren og skoleledelsen til å følge undervisningen så mye jeg måtte ønske, læreren satte ingen begrensninger. Jeg fikk selv mulighet til å velge hvor mange klasser jeg ønsket å observere han i, og over hvor lang periode.

4.7.2 Å lære, erfare og forstå

Det å skulle gjennomføre et slikt prosjekt, gå gjennom både en detaljert planlegging, finne aktuelle informanter, innehente rik informasjon og samtidig skape seg en forståelse av det man gjør – er en lang prosess. Jeg har lært å bli bevisst mine observasjoner; forstå hva jeg har sett og hvilken betydning dette har i den konteksten det skjer. Jeg har også lært å sette ord på det jeg har sett, og utvikle beskrivelsene på en slik måte at det kommer frem hva jeg ønsker å formidle. ”De tykke beskrivelsene” kommer ikke av seg selv, de krever påfyll langs veien. Jeg har fått erfare at noen ganger er det lurt å slippe opp litt, ta en pause langs veien, eller rett og slett snu og gå litt

tilbake, for å forstå noe av informasjonen. Langs veien har det stadig vært nye innspill fra litteratur jeg har lest og mennesker jeg har snakket med, som naturlig nok har spilt en rolle i forståelse av den prosessen jeg har vært midt oppe i.

Jeg har underveis på min vandring gjennom observasjoner, samtaler, skriving av feltdagbok og lesing av litteratur måtte reflektere over hvem *jeg* er i denne prosessen. Hvordan min forforståelse; egen skolegang, studier og erfaringer i arbeid med barn påvirker det jeg ser og erfarer.

5. PRESENTASJON AV EN SKOLE, EN LÆRER OG FRILUFTSLIVUNDERVISNING

I mitt prosjekt har jeg ønsket å få innblikk i en skolehverdag hvor det arbeides med friluftsliv i undervisningen. Etter å ha vært i kontakt med en lærer som har ansvaret for undervisning i uteskolen ved en barneskole på forsommeren, fikk jeg tillatelse til å komme tilbake for å innhente informasjon påfølgende skoleår. Læreren har jeg altså valgt å kalle Ola. Den perioden jeg deltok i undervisningen, var Ola øvingslærer for to studenter. De dagene jeg deltok, var studentene mest delaktige i undervisning i fysisk aktivitet og lek i uteskolen, mens Ola selv hadde ansvar resten av undervisningen. Det at det var studenter til stede gjorde at jeg fikk se litt mindre av Ola, men på en annen side ble det desto mer tid til samtaler med han da studentene var i ilden med sin undervisning.

5.1 Skolen, læreren og elevene

Skolen ligger landlig til i et boligområde, kun et steinkast fra en turvei som fører inn i skogen. På sine hjemmesider uttrykker skolen at de er en naturskole, og beskriver at dette innebærer at deler av undervisningen flyttes ut av klasserommet. Det oppgis også hvor og hvor ofte elevene har uteskole, uten at det utdypes noe mer om hva skolen legger i begrepet naturskole.

Renovasjon og ombygging gjør at jeg ikke kjenner skolebygningen og skolegården, for skolen er midlertidig flyttet til en alternativ bygning den tiden byggeprosjektet pågår. Men uteskole-virksomheten er ikke berørt av flyttingen, annet enn at elevene på 1.-4.trinn har sin undervisning i et annet nærmiljø, lokalisert til bygningen skolen nå befinner seg i. De har likevel grei tilgang på et lite skogsområde nærliggende et lite vann, samt åpne sletter til aktivitet. Veien til sjøen er heller ikke så lang, og kan fint nås med busstransport innenfor tidsrammen på en dag.

For elevene på 5.-7.trinn holder uteskolen stand med oppmøte utenfor den opprinnelige skolen, og med avmarsj til fast uteområde et stykke inn i skogen. Dette stedet beskrives nærmere i kapittel 6.4.1.

Flere av lærerne er mer eller mindre involvert i arbeidet med uteskolen. En lærer har ansvaret for 4.trinn, mens 1. og 2.trinn har uteskole som drives av kontaktlærerne. Dette innebærer at de har sitt eget opplegg, uavhengig av det arbeidet Ola gjør med uteskolen.

Ola har alene ansvar for de resterende trinnene; 3. og 5.-7.trinn, og har dermed undervisning ute fire dager i uka. Han har jobbet med denne type undervisning i ti år, alle ved samme skole. Han er utdannet allmennlærer og har et studieår innenfor friluftsliv. Han er også kroppsøvingslærer ved skolen, og underviser i dette faget den ene dagen han ikke holder på med uteskole. Jeg oppfatter at han brenner for og har et forhold til både friluftsliv, natur og fysisk aktivitet – noe som også gjenspeiles i mange av samtalene vi har hatt. Alle disse tre elementene er en viktig del av uteskolen, i tillegg til annet tverrfaglig arbeid. Undervisningen jeg har sett bærer først og fremst preg av naturfag og kroppsøving, men med innslag av matematikk, kunst og håndverk, samfunnsfag, norsk og mat og helse. Av planene jeg har sett, forstår jeg at noen av disse fagene har større betydning i undervisningsopplegg på andre tider av året enn den perioden jeg har observert. Olas undervisning kan beskrives som meget tverrfaglig, der han gjør nytte av å være allmennlærer. Jeg oppfatter at Olas interesse og engasjement på området er meget sterkt. Det at han flyttet fra en annen kant av landet, fordi skolen han arbeidet ved ikke hadde interesse for hans ideer og kompetanse for å drive uteskole, sier vel også sitt om hvilken lidenskap han har for en slik måte å undervise på. Han har selv vært ideskaper og ressursperson for uteskolen, og stått på for å få utnytte egen kompetanse på området.

Jeg har valgt å følge Olas undervisning på 3. og 6.trinn. For å se hvordan han tilpasser opplegget til hver enkelt klasse og eventuelt andre rammer, har jeg vært med i begge parallellene på disse trinnene. Jeg kommer ikke til å vektlegge elevenes utgangspunkt eller bakgrunn her, siden mitt prosjekt dreier seg om hvordan læreren arbeider med friluftsliv i uteskolen. Jeg kan likevel presisere at de fleste har norsk opprinnelse. Noen har vært mer ute enn andre, og det er forskjell på hvor flinke de er til å kle seg godt. Godt skotøy, ullsokker, ullundertøy under regnklær eller skallbekledning har de aller fleste senhøstes når jeg deltar i undervisningen. Skikkelig lue og votter er de fleste også utstyrt med. Men jeg har også sett eksempler på joggesko i duggvåt lyng morgenen etter nattefrost, t-skjorte og genser i bomull under tynn regnjakke i sludd og snøbyger, eller ingen votter på dager som starter med kuldegrader. Noen av dem drar ekstra, tørre

gensere, jakker eller votter opp av sekken, mens andre ikke har noe ekstra med seg. Ola uttrykker at han stadig har leksjoner om skotøy, bekledning og ekstra utstyr i sekken, noe jeg også ser eksempler på at han gjør. Selv går Ola foran som et eksempel på bekledning og skotøy. Bruksvennlige, robuste klær – og han har alltid noe ekstra med seg i sekken.

Noen av elevene er ivrige og aktive i leken, mens andre inntar en mer passiv rolle. De fleste følger med i undervisningen, mens enkelte trenger noen kontrollspørsmål for å holde konsentrasjonen oppe. Noen har et sterkt behov for voksenkontakt, mens andre igjen velger å trekke seg unna.

En annen grunn til at jeg har valgt å følge to klassetrinn, er for å få et inntrykk av hvordan progresjonen er i undervisningen, og hva elevene lærer fra år til år. Slik ville jeg også få mulighet til å se om emnet friluftsliv har ulikt innhold på de forskjellige trinnene, samtidig som det gir meg et bredere utgangspunkt for å studere hva som er ”friluftsliv i grunnskolen”.

5.2 Organisering av uteskoledagene

Først vil jeg kort beskrive gangen i utedagene, da de ut fra mine observasjoner arter seg forholdsvis likt, uavhengig av klassetrinn.

Oppmøte og forflytning: Etter oppsamling og registrering av hvem som ikke er til stede, presiserer Ola tydelig hva som er dagens mål, og kort om hvilke gjøremål elevene skal gjennom. Det kan virke som han bruker litt lengre tid på å stille åpne spørsmål og forklare dagen for 3.klassingene, men dette avhenger selvfølgelig også av tema, og hvilken kjennskap elevene har til det som skal skje den dagen. På 6.trinn er gjerne samlingen litt kortere, og jeg har opplevd at det trekkes linjer mellom tidligere undervisning som berører dagens tema. Så følger en ”transportetappe”. 3.trinn går i omtrent 30 minutter til et skogholt nær den midlertidige skolebygningen, og 6.trinn bruker rundt 20 minutter fra den opprinnelige skolen og opp til lavvoen. (De benytter seg altså ikke av samme uteområde). Grunnen til at jeg bruker begrepet ”transportetappe” er at her ser jeg lite faglig fokus, og heller ikke spesielt fokus på opplevelsedimensjonen. 3.trinn går to og to på rekke, mens 6.trinn går fritt i saueflokk. Jeg får inntrykk av at måten de forflytter seg på ikke har noen spesiell betydning for

elevene selv, men for å ha oversikt og se at alle følger med, er det nok av praktiske grunner at 3.trinn går på rekke. De snakker med sidekameraten, plukker kanskje med seg noe de ser ligger på bakken, og later til å synes at det er helt greit å gå et stykke. Det samme gjelder for 6.trinn, det er ingen sure miner – de snakker mens de går, og finner de noe av interesse på stien kan det være de stopper opp for å se.

Del 1, før lunsj: Vel fremme ved samlingssted får elevene mer konkret informasjon om innholdet i dagen. Her deles elevene gjerne i grupper, som skal arbeide sammen om å løse ulike oppgaver. På 3.trinn har jeg kun observert praktiske oppgaver. Med det mener jeg at Ola ikke gjennomfører undervisning der elevene skal skrive noe. ”Teorien” han formidler kommer i form av muntlige og billedlige fortellinger, som elevene lytter til. På 6.trinn kan imidlertid den første delen av dagen gjerne bestå av teoriundervisning, der elevene blant annet noterer informasjon som Ola skriver på tavlen inne i lavvoen, og fører samtaler og diskuterer temaet med elevene. Jeg har også sett at de har fått utdelt ark med oppgaver. Begge deler er i tilfellet knyttet tett opp mot praktisk prøving. På 3.trinn har jeg observert praktiske oppgaver knyttet til formgiving i naturen, men også opplæring og prøving i kompassbruk. På 6.trinn har de praktiske oppgavene jeg har sett vært knyttet mot naturfaglig teori om mose og sopp, mens de mer praktiske øktene også har vært knyttet til bruksvennlig førstehjelp. For begge klassetrinn gjennomfører Ola kontinuerlig oppsummering og repetisjon, som vitner om bevisst bruk av dagens læringsmål.

Lunsj: Matpakkespising og tid til fri lek går litt i ett. For 6.trinn er det gjerne bål i lunsjpausen, som vies mye oppmerksomhet også etter elevene er ferdige med maten. De gangene det ikke har vært bål, går pausen over i egenorganisert lek, som gjerne kan være ”boksen går” eller sistenleker. På grunn av at elevene på 3.trinn har uteskole i et skogholt som nærmest ligger i et boligområde, er Ola mer forsiktig med bålfyring. Han uttrykte for meg en gang at han nødvendig ville ha brannvesenet etter seg, fordi noen hadde sett røyk og varslet. I skogen med 6.trinn er ikke dette noe han trenger å tenke på, og han har etablert bålplasser på stedene de bruker mest. I den frie leken er elevene på 3.trinn mer opptatt av pinner, stubber, kongler og former for rollelek knyttet til det naturen har å by på, men også leker der det er naturlig å løpe etter hverandre.

Del 2, etter lunsj: For begge klassetrinn er det gjerne en form for oppsummering av aktiviteten de har gjennomført før lunsj. På 3.trinn kan det være at elevene viser hverandre produkter de har skapt, mens på 6.trinn bærer dette et mer teoretisk preg: Skriftlig quiz, der gruppene konkurrerer mot hverandre eller ”muntlige prøver”, der elevene testes individuelt i spørsmål knyttet til det som har vært gjennomgått. Det kan for eksempel være å skille lav og mose fra hverandre, gjenkjenne dem ved navn eller forklare nytten de har hatt for mennesker og dyr opp gjennom tidene. I tilfeller med teoretisk oppsummering får elevene vite om dette allerede på starten av dagen. Undervisningen følger en rød tråd med læringsmål, praktisk prøving og oppsummering gjennom dagen. Ola er opptatt av å forklare hva elevene skal kunne, grunner til at det er greit å vite noe om det – de skal gjøre noe praktisk knyttet til den nye lærdommen. Det praktiske er i sentrum: De leter, ser, kjenner, lukter og undersøker for eksempel ulik lav og mose, fremfor å studere det i bøker.

Del 3, aktivitet: Lek og aktiviteter er også en viktig del av utedagene. Dette er gjerne organisert mot slutten av dagen, men kan også spres utover dagen i mindre porsjoner, avhengig av temperatur og opplegget for øvrig. Jeg opplever at det på 3.trinn er mer tid til fri aktivitet enn på 6.trinn, noe som også faller veldig naturlig i forhold til elevenes alder. Men det er fint å se at også 11-12åringer nyter tiden til fri lek i skogen!

Avslutning og veien hjem: Når elevene har fått sekken på ryggen, oppsummeres gjerne dagens gjøremål, og Ola stiller direkte spørsmål for å repetere hva de har lært. Dette gjentas gjerne enda en gang på veien, om det faller naturlig og det er tilstrekkelig med tid. 3.trinn går tilbake på rekke før de følges til SFO og skolebuss, mens 6.trinn går fritt. Da velger Ola å gå bakerst, for å sjekke opp at alle trekker hjemover.

5.3 Uteskoledager på 3.trinn

5.3.1 Pinnemenn og kongledyr i en lekt steinalder

Allerede før vi går fra skolen begynner Ola å fortelle om steinalderen. Levende bilder og dyp innlevelse kjennetegner hans formidling, og elevene står som trollbundet. Faktakunnskap om levesett og boforhold er essensielt i formidlingen, og fortelles på en slik måte at det er enkelt for 3.klassingene å forstå hvordan de kan ha levd for flere tusen år siden. Med veksling mellom høy og lav stemme skildrer han hvordan isen sakte

trekker seg lengre nordover, og at menneskene vandrer etter. De følger nemlig etter dyrene, de er jegere og fangstfolk.

Etter vel 20minutters gange er vi fremme ved skogsholtet vi skal tilbringe dagen. Elevene blir straks opptatt av det lille vannet, mange steinaldermennesker bodde jo ved havet, det fortalte Ola! Men denne gleden blir kortvarig. Ols sterke og klare røst forklarer at i dag er vannet fredet. Om elevene kan tenke seg hvorfor? Ja, det er veldig dumt å bli våt i dag, siden det er så kaldt i lufta. Ola forklarer også at det er langt å gå for å skifte om, og at han derfor ikke kan ta sjansen på at noen blir våte i løpet av dagen. Området avgrenses, og elevene later til å ha forstått at i dag holder de seg unna vannet, enda så mye det frister..

Mens elevene står samlet, fortsetter Ola å fortelle fra steinalderen. Han repeterer enda en gang at dagens mål er å bygge en boplass fra steinalderen, og presiserer at bål plass, telt eller hule, og ly for vær og vind er noe alle må tenke på. Og fantes det andre måter å jakte på, som ikke involverte våpen? Mens Ola forteller, står elevene rett opp og ned, med store øyne og sekkene på ryggen. De gripes tydelig av fortellingen, og det ser ut som om de snurrer film inne i hodene sine. Ikke en lyd høres i ungeflokken, det er tydelig at dette er spennende! Så fort de får klarsignal er de fleste raskt ferdige med å danne grupper – og arbeidet settes i gang. Noen trenger selvfølgelig litt drahjelp, både med å finne seg en gruppe og et egnet sted. Ola er raskt på plass og fanger opp disse elevene, leder dem bort fra stien og inntil en trestamme eller stubbe – og sørger for at alle er tilfreds med den gruppa de arbeider sammen med.

Det er stor aktivitet hos elevene. De diskuterer, kommer med forslag, prøver og ombestemmer seg. For meg er det tydelig at dette er en aktivitet som fenger alle, det er ingen som direkte uttrykker at de kjeder seg.

Allerede i startfasen har Ola vært rundt hos alle gruppene for å høre om deres planer. Når aktiviteten er i gang, trekker han seg unna elevene. Han påpeker også at om læreren setter i gang å bygge, vil dette stjele mye av oppmerksomheten – og flere av elevene vil antagelig ønske å delta på hans boplass, fordi den er så fin. Ved flere anledninger er han bortom og snakker med gruppene, og han stiller opp for alle som har spørsmål. Han er på ingen måte fraværende, selv om han velger å trekke seg bort fra selve leken. Mens

byggeaktiviteten er god hos elevene, tar Ola seg tid til å fortelle meg litt om tidligere undervisningsopplegg omkring tema steinalder. Den gangen lå det på 5.trinn, så de praktiske oppgavene for elevene var litt annerledes. Tilberedning av mat ute har blant annet stått på programmet, og elevene har da fått erfaringer med alt fra kokegrop til bål og steinovn. Laks under torva og brød fra steinhella er selvfølgelig ikke hverdagskost, men ga både forståelse og læring om så mangt hos elevene. Han forteller også at en gang kom ei jente med ei rype i sekken! Da fikk elevene se både ribbing av fjær, hvordan innvollene tas ut – samt et lite innblikk i hvordan de indre organene ser ut. Tilslutt var det duket for en liten prøvesmak til de som ville. ”I det tilfellet var det nyttig at jeg jakter – en lærer uten den erfaringen ville vel ikke helt klart å løse den oppgaven” smiler Ola.

Et annet tilfelle, som kanskje handler mer om naturfag og i stor grad også om norsk jakttradisjon, er eksemplet om klassen som fikk være til stede etter at en elg var skutt tidlig i jakta. Ola forteller levende om elevene som fikk se både vomming, deling av kjøtt og være med i prosessen etter at dyret var falt. Dette var vel ikke ene og alene Ola sitt undervisningsopplegg – det krevde selvfølgelig både jaktlag og tilgang til dyret. Ola uttrykker at om man har slike ressurser i nærheten av skolen, gjerne familie til noen av elevene, så må man benytte seg av det. Foreldreinformasjon og -samtykke er nok nødvendig – og det må være åpent for at elevene ikke trenger være med hvis de helst vil slippe det.

Når det nærmer seg tid for mat samler Ola elevene til felles aktivitet. Han sier tydelig til elevene at det er for å få opp varmen før vi skal spise. Dagen har hatt morgenfrost, og solstrålene når ikke helt inn der vi befinner oss. Ola organiserer enkle bevegelsesleker, med høy latter og raske skritt får elevene opp varmen.

Etter lunsj har studentene ansvar for noen leker. Så samler Ola elevene og gir signal om at vi skal gå. De står klare for avmarsj rett ved bredden av det lille vannet, som fortsatt har et tynt islag etter morgenfrosten. Han stiller spørsmål som repeterer faktakunnskap om steinalderen som har vært gjennomgående for denne dagen. Midt i et spørsmål kommer ei and flygende gjennom lufta, og Ola avbryter seg selv: ”Skal vi se, lander den enda på isen?” Vi er litt uheldige med landingsplassen til den første, men ei and kommer sjelden alene. Ola fortsetter å holde igjen spørsmålet sitt, og venter på at det

skal skje noe mer: De neste endene flyr inn for landing, og sklir på føttene bortover islaget. Elevene ler, peker og kommer med korte kommentarer som tyder på at de synes dette var en artig hendelse. Ola lar den holde på en liten stund, før han henter opp igjen tråden, og spør blant annet litt om hva skinnet på dyret ble brukt til mens han viser frem en del av et reinsdyrskinn. Elevene finner raskt igjen konsentrasjonen når Ola stiller nye spørsmål, men jeg synes det var fint å se at han tok seg tid til en litt annerledes naturopplevelse. Dagens siste spørsmål fanger dagens første informasjon; ”når var steinalderen?”

5.3.2 Opplæring i kompasskurs

Dagen starter med en kort samling på skolen, før elevene selv finner seg en turvenn og en plass i rekka. Det er ikke med noen kontaktlærer i dag heller, men siden Ola har med seg to studenter uttrykker han at det går helt greit. Rekka siger av gårde i rolig tempo, fra asfalt, til grusvei, til sti, og ender opp på ei stor gresslette. Her får elevene tydelig beskjed om hvor sekkene skal stå – før de får utfolde seg i litt fri lek. Ola slipper en fotball og en stikkball ut av sekken, som noen kaster seg over. Andre finner frem noe de selv har med – mens flere også benytter seg av det området har å by på. Løping, utforskning av busker og kratt i ytterkant av sletta er noe av det elevene gjør. Ola lar dem gjerne holde på for seg selv, uten å involvere seg så mye. Han benytter tiden til å snakke litt med meg og studentene, og kaffekoppen er ikke langt unna.

Så deles klassen i to grupper. Ola tar med seg den ene, og viser frem en kongle han plukket opp på stien gjennom skogholtet. ”Hvem har spist på denne da?” spør han. Så forklarer han at mus og ekorn spiser kongler på forskjellig vis, og hvordan vi kan se forskjell. ”Men, i dag skal vi ha om kompass! Husker dere at vi hadde om kart for noen uker siden?” Elevene nikker og svarer, noen husker også hvor de var den dagen. Ola benytter muligheten til å repetere litt, og snakker med innlevelse og beskrivelser som elevene gjenkjenner. Han beskriver toppen de sto på, og tegner høydekurver i lufta for å presisere at de var oppe fra bakken. Slik innleder han dagens tema, og forklarer enda mer om høydekurver, og videre om både marsjpil, kompasshus og nordpil: Alt med billedlige forklaringer og konkrete visuelle eksempler, som er enkle for en tredjeklassing å forstå. Så kommer en instruksjonsdel, der Ola viser og forklarer hvordan kompasset skal brukes. Han har med seg en stor modell av et kompass laget på et overhead ark, med et kompasshus som kan vris og nordpil som kan flyttes. Når det er

elevenes tur til å prøve, får de tett oppfølging. Ola både viser og forklarer individuelt, og hjelper dem som trenger det. De beveger seg mot punktet de skal til, og vel fremme har de staket ut sin første kompasskurs. Dette gjentas flere ganger, og alle elevene må vise frem kompasset før de får begynne å gå. Slik sikrer Ola at de har fått med seg instruksjonen, og klarer å bruke kompasset. Han kommenterer til meg at det er helt nødvendig å begynne opplæring med kompass allerede på 3.trinn. ”Vi gjentar igjen til våren, så på høsten i fjerde. Elevene må innom kompasstrening minst to ganger i året frem til 7.trinn for at det skal sitte” presiserer han. Ved en tidligere observasjon med samme tema, som faktisk var 3.trinn elevenes første økt med orientering, introduserte Ola hvordan man kan bruke klokke til å orientere himmelretningene. ”Klokka tolv står solen i sør”, fortalte han, og spurte om elevene kunne peke ut himmelretningene, hvis vi tok utgangspunkt i at klokka var tolv. Tilslutt tegnet han opp himmelretningene i sanda, og oppsummerte for dem.

Den andre halvdel av klassen leker fritt på egenhånd. Jeg legger merke til at Ola har øyne i nakken, og stadig titter bort for å se at alt er i orden. Han kommenterer dette senere på dagen, sier at han teller elevene med jevne mellomrom og hele tiden følger med på hvor de er. Det på tide å bytte gruppe, og Ola gjennomfører ganske nøyaktig det samme opplegget med neste gruppe. Så samles alle til spising. Elevene plasserer seg i grupper, men vi sitter alle forholdsvis tett sammen. Matpakker og termos er kommet frem, og en lang og god matpause glir over i fri lek.

Siste del av dagen organiseres av studentene, som har ansvar for ulike leker og aktiviteter. Ola og jeg blir sittende på sidelinja.

Det nærmer seg tid for avslutning. Elevene pakker sekkene, og Ola står fremst i rekka. Når de første elevene er klare, begynner han å gå og rekka bukker seg i slangebevegelser bak han. Han har fortalt meg at dette er et mer effektivt middel enn å bruke stemmen for at de skal skynde seg. Ved å selv begynne å gå, forstår de at de må forte seg med å finne sin faste plass i rekka. Jeg blir gående å snakke med noen av elevene et lite stykke, og merker meg at Ola snakker i telefonen. Når han er ferdig forteller han at han har ringt og snakka med noen foreldre, for å få klarhet i om deres barn skal på SFO eller skolebuss. Han forteller videre at han har alle foresattes telefonnumre på jobbmobil, i tilfelle noe skulle skje. Og legger til at ”den er alltid med, sammen med nødvendig

førstehjelpsutstyr. Det må jeg jo også ha”. Jeg går fra klassen ved skoleporten, i det Ola setter i gang med å rope opp de elevene som skal på SFO.

5.4 Utedager på 6.trinn

5.4.1 Førstehjelp med bære og løfteteknikk.

Jeg møter Ola og studentene ved hallen, som er fast samlingssted for elevene på 5.-7.trinn. I dag er det også med en kontaktlærer. Det har vært nattefrost, men er sol og klarvær selv om kuldegradene henger litt igjen. Elevene får beskjed om å møte Ola ved containeren der utstyret er. Turen opp går kjapt. Elevene venter ved bro nummer to som krysser bekken, slik de alltid gjør. Så trækker vi opp siste bakken. Ved containeren venter Ola. Han deler elevene inn i grupper etter hvert som de kommer, og når alle er på plass går vi samlet videre til samlingsstedet ovenfor lavvoen.

Dagens tema er førstehjelp. Elevene skal lære enkle løfte- og bæreteknikker for å frakte skadde personer, samt lage enkle bærer og frakte hverandre på disse. I første oppgave skal elevene gruppevis felle et bladtre med en liten sag, og lage en rett, stødig, men ikke for tung raje. Ola forteller at elevene må sørge for at treet kuttes godt ned til bakken, slik at det ikke blir stående igjen en halvhøy stubbe. Han sier også at det kan være greit å finne et tre som er så langt at det holder å felle ett.”Men, er det lov å bare felle et tre da?” kommer det ettertenksomt fra ei av jentene. ”Vi har lov”, svarer Ola, og forklarer at skolen har en avtale med grunneieren, slik at de kan forsyne seg med det de trenger av løvtrær til undervisningen. ”Men vi kan ikke ta bartrær”, fortsetter han. ”De skal grunneieren ta en dag og selge som materialer. Det er på en måte pengene hans. Eller, som hvis bestefaren min satte trærne, også tjener jeg penger på dem” (feltnotater 19.10.09). Ingen flere spørsmål kommer angående den saken, og Ola gir en kort instruksjon om hvordan rajen skal se ut. De går i gang med stor iver, og det tar ikke lang tid før den første rognen faller. Når alle gruppene er klare med rajene, går Ola i gang med å vise løfteteknikker. Nøye forklarer og viser han teknikkene mens elevene ser på. Så skal de prøve i gruppene. Slik gjennomføres innlæring av 3-4 løfteteknikker. Det blir en del latter og hyl mens elevene øver. Samtidig er det tydelig at de tar oppgaven alvorlig – og de får til! Enkelte av elevene klarer også brannmannsløftet, med en kyndig veiledning fra Ola.

Etter at elevene har laget bærer av rajer, jakker og skjorter og testet disse, er tiden inne for matpakke og termos. Så går spising over i fri aktivitet, og nesten alle forsvinner over stokk og stein – engasjert i en eller annen form for lek. Det er sistenleker som dominerer. Bålet som ble tent av den ene studenten mens elevene ordnet rajer, har vært blikkfang og oppmerksomhetssug gjennom hele seansen med løfteteknikker, men begynner nå å dø ut. Denne dagen var det ingen elever som hadde med ved, men studenten (som hadde spurt etter bål flere av dagene før) ble sendt av gårde med øks for å finne ei tørrgran. Noen få sitter igjen og pirker i glørne når matpakker er ferdigspist, men de aller fleste bruker pausen til å være i en eller annen form for aktivitet som innebærer løping. Studenten som fyrte opp bålet kommenter kort at det kanskje hadde vært lurt å la være det bålet, det trakk jo litt oppmerksomhet. Ola svarer med et smil, at ja – han pleier gjerne å vente til det nærmer seg tid for spising før han fyrer opp. Studentene skal jo også lære, og jeg tenker for meg selv at dette kanskje var en bevisst handling fra Ola sin side. Jeg har jo sett flere ganger at han er opptatt av at elevene skal lære av erfaringer – noe denne studenten også gjorde i dette tilfellet.

Etter en god halvtime samles elevene igjen, nå skal studentene lede noen leker og aktiviteter. Ola må hjemover før skoledagen er slutt, fordi han har et sykt barn hjemme. Jeg henger med han nedover bakkene, mens studentene utfordrer elevene til aktiviteter med balanse på tau og line.

5.4.2 Gråværsdag i lavvoen.

Både tåka og regnværsskyene henger tungt over åssidene når jeg svinger inn på plassen foran hallen. Dette er den første dagen med skikkelig regnvær jeg tilbringer med Ola og hans elever. Etter en kjapp samling med opptelling og informasjon om dagens tema, legger vi i vei opp bakkene mot lavvoen. Det skal ikke store høydeforskjellen til før regn blir til sludd, og når vi nærmer oss lavvoen ligger det nedbør i form av sørpe på bakken. Dette været gir en annen ramme for det å drive uteskole, og jeg er spent på å se hvilke ess Ola har i ermet når det gjelder å organisere denne dagen. I det jeg ankommer lavvoen har Ola rullet inn med sekken, og kommer ut igjen med et stort smil: ”Vi får vel sette på litt lys vel?!” Så farer han bort i skogen, og etter en liten stund durer aggregatet i bakgrunn – og lampene lyser inne under den brungule lavvoduken.

Når elevene er kommet på plass repeterer Ola dagens innhold. Han presiserer at elevene skal lære 5-6 arter lav og det samme med mose, og kommenterer at det er fint de har mulighet til å gå litt ut og inn av lavvoen, siden det er så vått. Teoridelen gjennomføres med tavleundervisning, visning av noen arter og billedlige fortellinger som forklarer de ulike artene sine navn. Ola forteller blant annet om bjørnemosen. ”Hvorfor heter den bjørnemose?” spør han klassen. Noen foreslår at bjørnen spiser den. Men det var ikke rett svar. ”Bjørnen ligger på den, den er luftig og gir god isolasjon”, forteller Ola. ”Det er koselig å sitte her inne når det regner”, sier en av elevene midt blant snakk om lav og mose. ”Og enda bedre blir det når vi får fyr!” svarer Ola.

Underveis i denne teoriundervisninga høres det mumlig fra benkene, noen av elevene er kalde. Ola setter i gang en liten hoppeøkt, og oppfordrer alle til å delta med store bevegelser. En av elevene får direkte oppfølging, Ola lurert på om det ikke ligger mer klær i sekken? Svaret er nei. ”Ta på deg regnjakka igjen da”, sier Ola og går frem til tavla. Eleven responderer ikke på dette, men kryper i stedet med begge armene inn i bomullsgenseren. Underveis i undervisningen viser Ola igjen til at bjørnemose gir god isolasjon fordi den er så luftig, akkurat som med klærne våre – når vi har flere lag blir det god isolasjon med luft mellom lagene. Han forteller også at torvmose egner seg godt til å vaske hender etter do-besøk og før matlaging når man er ute på tur, fordi den inneholder et bakteriedrepende middel.

Så skal elevene ut å samle ulike arter med lav og mose. De kler på seg igjen, og stormer ut i det våte været. Noen løper rundt med en lekende iver, men uten mål og mening. Andre er godt i gang med å samle inn de artene de har fått beskjed om. Noen trekker raskt inn igjen, spesielt etter at Ola har fått fyr på bålet. Ola velger å kalle alle inn i lavvoen igjen, og presiserer ved å skrive på tavla hvilke arter de skal ute å finne. Så tydeliggjør han at alle skal ha alt, og at de må ut å lete mer om de ikke har det.

Det sitter nok litt ekstra langt inne å komme seg ut i dag, og da Ola går ut trekker flere og flere til bålet. Noen arbeider meget bra i perioder, mens bålet som blikkfang og varmekilde sluker stadig flere kalde fingre og tær. Jeg velger å gå ut igjen en tur. Ola kommer ned skråningen rett bak noen gutter som har hendene fulle av ulike arter. Han nikker ned mot lavvoen, og presiserer nødvendigheten av å ha et slikt ”utendørs klasserom” på dager som denne.

Ola går inn igjen, mens jeg gjør meg en liten runde i skogen. Det lukter godt av bålfyring. Røyken slår ned igjen i det grå været, men lavvoen ser likevel ut som et tørt sted der den ruver stor og ny på den utjevna, åpne plassen. Jeg hører noe skråll og utrop innefra, og registrerer at alle elevene har kommet seg inn igjen. I bakgrunnen durer aggregatet, og sørger for at det er godt arbeidslys innenfor den tette duken. Forsiktig åpner jeg døra, som holdes på plass av solide rajer. Innenfor er elevene både høyt og lavt, noen jobber godt mens andre fortsatt er oppslukte av bålet. Jeg ser at Ola er i full driv, går rundt til bordene, sjekker hva de har funnet og tester om de vet hva de har. Det er ikke bare gruppene i helhet som testes, jeg merker meg at han også spør enkeltelever direkte.

En felles oppsummering og muntlig spørring er det siste som skjer før mat. Før Ola avslutter denne sekvensen, gir han mye ros til de som har jobba bra – tross dagens vær og forhold. Han sier også at de som ikke har stått på noe særlig i dag vet det godt selv, og at han forventer mer av dem. Midt oppe i dette smelter noen av vottene som ligger for nærme bålet, og fokus flyttes hit. Samtidig ser Ola at hans egne pulsvanter, som han har lånt bort til en elev, ligger farlig nærme flammene. Han fisker dem til seg, og prøver å ta dem på – men skinnen inni er krympet og fingertuppene litt svidd. Han kaster dem i lufta mot eleven som fikk låne dem, med klar beskjed om at hvis man ikke kan ta vare på det man har lånt, og det blir ødelagt, ja da må det erstattes. Eleven tar imot, og nikker. Så legger Ola mer ved på bålet og rista kommer på plass over flammene.

Ganske snart er både pølsepakker, pinnebrød og aluminiumsfolie med brødsriver på rista, elevene diskuterer hvordan det er best å lage i stand maten, og passer på hverandres. Ola finner selv fram stekepanna, aluminiumsfolie og middagsrester fra dagen før. Han går foran som et godt eksempel, og utnytter bålet.

Etter matpausen har den ene studenten ansvar for aktivitet. Elevene får vite at det er lagt opp til en del leker de skal gjennomføre i fellesskap. Selv om studenten er ansvarlig, er Ola langt fra passiv. Han går inn og styrer i deler av lekene, og viser det engasjementet han har snakket om tidligere.

Etter både ”smuglere og tollere”, ”boksen går” og ”kråsa på tiurn” er ferdig lekt mellom trær og stubber, annonserer Ola samling i lavvoen. Da er elevene passe våte, passe

lattermilde, og passe fornøyde av å ha vært i god aktivitet i over en time. Nå skal sekkene pakkes, men Ola benytter også sjansen til å minne elevene om hva som absolutt bør ligge i sekken når de er på tur. Her snakker han også direkte til noen elever som han vet har slitt litt med komforten i løpet av dagen. Tiltross for været, er det ingen dårlig stemning blant elevene – heller stikk motsatt.

Veien hjem går elevene med raske skritt, men det mangler ikke på latter og andre frydefulle utbrudd. Når vi nærmer oss parkeringsplassen kan vi konstatere at snø og sludd er gått over til regn.

6. PRAKTISERING AV FRILUFTSLIV I UTESKOLEN

6.1 Praktisk lærerprofesjon i friluftsliv

Kledd for en dag i skogen med sekk på ryggen. Slik møter Ola elevene sine. Slik ser de andre lærerne han, og slik skiller han seg antagelig ut i foreldrenes øyne. Jeg opplever at han har en litt annen rolle på skolen enn de andre lærerne. En egen tittel har han jo og, han er ikke kontaktlærer, ikke faglærer – men omtales blant elever, andre lærere og av skolen som uteskolelærer. Om dette sier han selv: ”Alle vet jo hvem jeg er, jeg er han med sekken” (Samtale 27.10.09).

6.1.1 Ressurspersonen

Hvor avhengig er en skole av å ha en ressursperson, en lærer som tar ansvar og bevisst driver uteskolen? Og hvilket ansvar og praktiske oppgaver ligger i å være en slik ressurs?

”Uteskolen lå død den, da jeg var i pappapermisjon et halvt år. ”Kunne de ikke følge dine planer?” spør jeg. ”Jo, selvfølgelig kunne de følge mine planer. Men det ble ikke gjort” (samtale 20.10.09).

Alle kontaktlærere skal i utgangspunktet være med på uteskoledagen, og gjerne bidra i undervisningen, selv om Ola er ansvarlig for opplegget. Perioden jeg deltar, hender det flere ganger at kontaktlæreren er fraværende. Ola er litt rundere i kantene i ukene han har studenter. Da hender det han godtar at lærerne gjør andre ting, siden han likevel har med seg flere voksne. Den ene dagen blir jeg gående å snakke med en kontaktlærer på vei til lavvoen, som kommenterer at Ola gjør en veldig god jobb med uteskolen, og at han står for hele opplegget. Hun mener kontaktlærerne bare er med og gjør som de får beskjed om, og uttaler at det er ”ren luksus”.

Jeg opplever at Ola har ulike holdninger til det å ha med seg kontaktlærerne ut. Han har uttalt at enkelte krever mer veiledning enn de gir hjelp, og at det noen ganger er nytteløst å be om assistanse, fordi læreren som er med ikke har nok kompetanse – og at det derfor er enklere å gjøre alt selv enn å be om hjelp. Men mange av kontaktlærerne er selvfølgelig flinke til å bidra. Han har også uttalt at det å være rollemodell på tur er noe han selv er opptatt av, men som kan være vanskelig å avklare med kollegaene. ”Det er

enklerer med studenter jeg er øvingslærer for å avklare bruk av mobil og si ifra om at brus og godteri ikke er greit når vi har uteskole. Det er verre med nyutdannede lærere for eksempel, det er vel ikke min jobb å fortelle dem hva de skal gjøre” (samtale 27.10.09).

Bildet av denne ressurspersonen som drar lasset ble tydelig for meg, både gjennom hans egne skildringer av skolehverdagen, men også gjennom de andre lærernes og elevenes kommentarer. Blant annet var det en elev som sa: ”Den lavvoen, den er Ola sin den”. Jeg spør litt forsiktig om det ikke er slik at den hører til skolen, men får et ganske tydelig svar: ”Det er nå bare Ola som holder på med den, så jeg tror ganske sikkert at den er hans” (elevuttalelse 6.trinn).

Ola forteller at andre lærere kanskje var litt til tvil til uteskoleopplegget i starten, men at etter hvert som de ble kjent med opplegget, setter de stor pris på det. Han forteller også at han opplever at han har en slags respekt for at han får det til, og spesielt en faglig respekt fordi han kan det han gjør.

6.1.1.1 Lærerens ansvar for og vedlikehold av lavvoen

De første årene Ola drev uteskole-virksomheten, var det flere områder å besøke, i forskjellig avstand fra skolen. Områder ble benyttet litt avhengig av klassetrinn. Men da skolebygningen skulle renoveres, ble nødvendigheten av et samlingssted med tak over hodet større. Nå var det ikke lenger mulig å gjennomføre oppsamling, informasjon om dagen og en liten teoridel inne i et klasserom. Det å kjøpe en lavvo som kunne stå permanent ble den billigste løsningen, enda rimeligere enn for eksempel å leie et rom i idrettshallen til samling, teoriøkt og oppbevaring av utstyr. Lavvoen var Olas forslag. Kanskje var det også et ønske han har hatt, som nå ble mulig? Og det er nødvendigvis han som drifter den og sørger for vedlikehold. Han har selv fått lagt inn ledninger og lamper som forsynes med strøm fra et aggregat litt lengre bort i skogen. Han forteller at de første forsøkene på å fyre inne i lavvoen ga så mye røyk at det gikk ut over undervisningen, og at ei røykehetten over grua er nødvendig. Etter å ha bedt skolen om midler, bestilte han selv denne og fikk satt den inn i lavvoen. Elevene har gjerne med seg en vedkubbe i sekken, men stablene med ved utenfor vitner om at Ola også gjør en jobb for å sikre at det alltid er tilgang på ved til å fyre opp i lavvoen. Snømåking er en del av vedlikeholdsarbeidet, noe Ola uttrykker tydelig:

”Når jeg er ferdig hjemme er det bare å reise opp. Det har skjedd at det ikke ble uteskole, fordi jeg måtte redde lavvoen fra et stort snøfall” (samtale 07.09.09).

6.1.2 Læreren

Olas fortellinger om egen bakgrunn vitner om allsidige erfaringer fra idrett og friluftsliv. Han forteller at han aldri tenkte på å ta kroppsøving i lærerutdanningen, fordi idrett var noe han hadde mye erfaring med fra før. Han har tatt etterutdanning i kroppsøving, og har også et studieår i friluftsliv i tilknytning til allmennlærerutdanninga. Men han gir uttrykk for at det ikke nødvendigvis er papirer på utdanning innenfor friluftsliv som forteller hva en lærer kan om det. Han sier at egen realkompetanse er det viktigste, og at egen interesse for og kunnskap om friluftsliv kan gi kompetanse på områder man ikke lærer så mye om i utdanningen.

6.1.2.1 Lærerrolle og relasjoner til elevene

Jeg har allerede vært inne på at Olas lærerrolle ved skolen er litt annerledes enn de andre lærerne sine roller. Han forteller at elevene ofte vet hvem han er før de har hatt han som lærer. Denne høsten for eksempel, har han blitt fortalt noe fra en klasse som ikke har hatt han som lærer før: Kontaktlæreren hadde lagt opp til at elevene skulle fortelle om hva de ville bli når de ble store, og noen av elevene var helt tydelige: De ville bli uteskolelærer. Nettopp fordi Ola har en veldig fin jobb! Om sin rolle som uteskolelærer forteller han selv:

Jeg føler at jeg har funnet min stil, og at jeg klarer å være en tydelig lærer. Det tror jeg er viktig. Og det er jo morsomt, når tidligere elever kommer innom skolen etter de har begynt på ungdomsskolen. Jeg har hatt noen tilfeller av det. Bant annet fra en elev som ikke var spesielt glad i å være ute. Det ga han egentlig uttrykk for, møtte opp i dongribukse stort sett hver gang, og ville ikke følge anbefalinger om klær og skotøy. Men han kom tilbake for å takke meg for praktisk læring, og sa at jeg var en kjempebra lærer. Da skjønner du at du har gjort noe riktig (samtale 13.10.09).

Elever vi møter i skolegården eller på veien smiler og vinker til Ola, og mange lurere på hvor eller hva han skal den dagen.

Når det gjelder lærerrollen ser jeg at Ola er en tydelig lærer. Han uttrykker selv at han er opptatt av å være en god rollemodell for elevene, både når det gjelder å formidle kosthold, aktivitet og ferdsel i skogen. Brus og godteri egner seg ikke på tur, og han har en mer typisk matpakke, som gjerne består av hjemlaget brød med brunost. Om lærerrollen uttaler Ola:

Det jeg opplever selv, er at å være streng og tydelig gir barna noe å forholde seg til. Jeg må jo det også, for at dette opplegget skal funke. Det er litt andre rammer som gjelder ute, enn inne i et vanlig klasserom. Vi kan ikke ha noen i uteskolen som hele tiden surrer og ødelegger for opplegget. Da må de settes på plass (samtale 27.10.09).

I mine observasjoner ser jeg en lærer i sitt rette element. Fornøyd og positiv uansett vær: Ola har fått på seg ponchoen, og med store, grå, hjemmestrikka votter ser han ganske fornøyd ut. Kaffekoppen i hånda, like blid under hetta – bryr seg ikke det dugg om a det sludder og er vått (feltnotater 02.11.09).

6.1.2.2 Foreldresamarbeid og -reaksjoner

Ola forteller meg at foreldre i klasser han ikke har vært lærer for tidligere, gjerne kjenner han fra sine eldre barn ved skolen, eller gjennom samtaler med andre foreldre. Men direkte kontakt med foreldrene har han sjelden, det går helst gjennom kontaktlærerne. Likevel hender det rett som det er at han møter folk utenfor skolens rammer som kjenner han, og han har samtaler med, uten helt å vite hvem de er. Han forteller også at han ved enkelte tilfeller har deltatt på foreldremøter eller konferanser, men da gjerne med bakgrunn i enkelte elevers oppførsel på uteskoledagene. Når det gjelder foreldrenes reaksjoner på innholdet i undervisningen, sier Ola at ”barna forteller ganske detaljert hjemme hva vi holder på med, det gjør vel at foreldrene forstår at vi driver med et seriøst opplegg”. Han legger også til at foreldrene ofte etterlyser flere bilder fra uteskoledagene, de vil gjerne se mer av aktivitetene elevene holder på med. Ola understreker at fotograferingen nesten får være opp til kontaktlærerne, for han har jo en del andre ting å holde på med (feltnotater 27.10.09).

En annen spesiell situasjon som Ola ofte omtaler foreldrene i, er deres ansvar for å sørge for bekledning og skotøy som passer til vær, temperatur og føreforhold. Han forteller at

det med jevne mellomrom går ut beskjeder om å legge ekstra klær, tørre sokker og votter i sekken – samt at termosene så absolutt bør inneholde varmt drikke på kalde dager. Jeg har også sett tilfeller av at Ola har lagt ut slike beskjeder på skolens nettside gjennom vinterhalvåret.

6.2 Det læreren gjør - undervisningsmetoder i friluft

6.2.1 Samtale, formidling, vise-og-forklare-metoden og oppgaveløsning

”Husker dere at vi gikk opp på en høyde sist? Hvordan ser vi på kartet at det er en høyde? Hva heter det vi ser, som på en måte kan være trappetrinn eller trinn på en stige? Hva betyr det når de er tett sammen? Hva om de er langt fra hverandre?” Elevene engasjerer seg, og flere er aktive og svarer. Ola hjelper dem på vei, og stiller oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Så peker han på høyder i terrenget, og elevene får spørsmål om høydekurvene ligger langt fra hverandre, eller tett sammen. De aller fleste viser at de har forstått dette, og Ola oversetter til ”trappetrinn” hvis noen av dem er i tvil. Det repeteres hva ekvidistanse er, og han spør om hvor stor høydeforskjellen er hvis ekvidistansen er 5meter, og vi går opp fem ”trappetrinn”. Elevene regner seg frem til rett svar, nemlig 25meter. I tillegg til at Ola stiller spørsmål for å repetere tidligere undervisning om ekvidistanse, forklarer et vanskelig ord med å vise i terrenget, legger han også til et tverrfaglig element: Elevene får en regneoppgave som kan løses ved addisjon eller multiplikasjon.

Dette er et eksempel fra en undervisningssituasjon som jeg har sett flere ganger. Ola stiller spørsmål, elevene svarer, han viser, peker, uttrykker med hele seg – og elevene følger med. Vanskelige ord klargjøres, og Ola bruker kroppen, variasjoner i stemmen og gjerne konkrete ting i naturen for å eksemplifisere sine forklaringer. Han fører en samtale med elevgruppen, her en liten gruppe, men jeg har sett han benytte samme undervisningsform når han underviser om mose og lav for hele klassen på 6.trinn. Spørsmålene tilpasses elevenes alder, og stilles gjerne flere ganger på ulike måter for å repetere innholdet. Elevene får svare, noen ganger ved håndopprekning, noen ganger på impuls – andre ganger henvender Ola seg direkte til en og en. På denne måten fanger han elevene, hvis noen har mistet konsentrasjonen bringes de raskt tilbake av et spørsmål, gjerne ett som er stilt tidligere. Om den eleven ikke kan svare, ber Ola om at medelevene skal hjelpe til. Slik holdes en samtale om dagens tema i gang, elevene slipper til med sine tanker og meninger, og Ola forklarer og utdyper der det trengs. Han

endrer litt på formuleringen om nødvendig, og er nøye med at alle får med seg hva det snakkes om. Akkurat som at samtalen er en viktig brikke i Olas undervisningsmetoder, benytter han seg ofte av å vise og forklare. Dette kan også gjøres i kombinasjon med samtale, men i det neste eksemplet er det Ola selv som fører ordet, med innslag av noen enkle kontrollspørsmål:

Ola tar frem en modell av et kompass. Dette er laget på overhead ark, med kompasshus som kan vris og nordpil som kan flyttes. Mens elevene ser på, forklarer han hva *marsjpil* ("militæret marsjerer" = pila vi går etter), *kompasshus* (kan vris 360grader, Hvor mye er 360grader? Ja, det kan vris helt rundt) og *nordpil* (peker alltid mot nord) er. Forklaringene er nøye og billedlige, og gjerne med kontrollspørsmål underveis. "Det er viktig at kompasset ligger vannrett i hånda di", sier Ola til elevene. Dermed får han også gitt en god forklaring på forskjellen mellom vannrett og loddrett.

Så skal elevene prøve, og Ola fortsetter å vise og forklare: "Marsjpila peker dit vi skal gå. Så vrir vi på kompasshuset til nordpila ligger i pila i kompasshuset, altså *rød pil ligger i rød pil*". Han hjelper elevene, viser og forklarer enda en gang individuelt til de som trenger det. Han sier også at vi *aldri* skal vri på kompasshuset etter vi har begynt å gå. Mens elevene går sin første kompasskurs, snur han litt på noen av dem, og får dem ut av kursen. På denne måten får han elevene til å oppdage at når den røde nordpilen ikke ligger i den røde marsjpilen lengre, er de ute av kurs. Noen lurte på om de skal vri på kompasshuset, men blir igjen minnet om at de *aldri* skal vri på kompasshuset. I stedet vrir Ola på hele eleven – og de får erfare at ved å vri på seg selv, vil også hele kompasset vris, og gjøre at rød pil ligger i rød pil igjen. Ved målet i enden av kompasskursen får elevene et nytt punkt å sikte på, og skal ta ut en kurs som vil bringe dem dit. Ola viser og forklarer nøye en gang til, før han lar elevene sette i gang. Han gir dem fortsatt tett oppfølging, hjelper til og godkjenner kompasset før de går. Samme utføres to ganger til. Begge gangene får elevene hjelp, og alle må vise frem kompasset for kontroll før de går til neste punkt. Ved hver forflytning "vrir han" noen elever ut av kurs, slik at de selv må finne igjen rett marsjretning.

"Det blir jo 'en-til-en' undervisning og jo!" sier Ola. Han kommenterer at det er nødvendig med tett oppfølging, men sier også at han synes disse elevene er flinke, og tar det fort. Dette er andre økta disse elevene har med kart og kompass, og første gangen

de tar ut kompasskurs i skolesammenheng. ”Men det er nødvendig å begynne med kompasset på 3.trinn. Vi gjentar igjen til våren, og på høsten i 4. klasse. De er innom kompass to ganger i året frem til 7.trinn, for at det skal sitte”, legger han til (feltnotater 13.10.09). Jeg har også sett at Ola repeterer himmelretningene med et par elever på 6.trinn, selv om temaet for dagen var noe helt annet. I det tilfellet nevner han for to gutter at klokka er 12, og spør dem om de kan gi han retningen mot sør. Det kan guttene, som forklarer at de ser etter solas plassering på himmelen. Ola ber dem også om å peke ut nord, øst og vest. Når Ola her snakker om viktigheten av at trening med kart og kompass gjøres i to perioder hvert skoleår, tenker jeg at han snakker om ”den røde tråden” i undervisninga. Jevnlig repetisjon og progresjon av sentrale temaer i undervisningen, som elevene møter på hvert trinn. Samtidig ser jeg i Læreplanen for kunnskapsløftet, at det å kunne orientere seg med kart og kompass er noe elevene skal kunne etter 7.trinn.

Når det gjelder undervisningsmetoden Ola benyttet til opplæring i kompass på 3.trinn; instruere, samtale, vise og forklare – kombinert med oppgaveløsning - er dette noe jeg har sett også på 6.trinn, spesielt da tema var mose og lav. Han viste frem og ga forklaringer om ulike mose- og lavarter, hvor de hadde fått navnet sitt fra og hva de kan benyttes til og har vært brukt til opp gjennom tidene. Denne vise-og-forklare-metoden kombinert med samtale med elevene, har jeg sett ved flere anledninger, også i deler av opplegget som handlet om bærebygging og førstehjelp. Jeg tenker at det er en effektiv metode når det gjelder å lære bort ferdigheter i friluftsliv på kort tid, tidsramme på en dag går fort når elevene også skal ha tid til å prøve ut på egenhånd. Kombinert med klasesamtale får elevene også en mulighet til å komme med sine tidligere erfaringer og tanker omkring temaet.

Men Ola benytter denne formen for instruksjon parallelt eller i kombinasjon med mer oppgaveløsende metoder. For eksempel på 6.trinn, når dagens tema er førstehjelp, bære og løfteteknikk. Ola har delt klassen i grupper på fire elever. Hver gruppe får tildelt en sag, med beskjed om at de sammen skal finne og ta ned et tre som er egnet til å brukes som rajе. Ola gir noen beskjeder før elevene setter i gang: ”Rajen skal være så rett som mulig, ikke tykkere enn jeg viste dere i lavvoen”, forklarer han nøye. Jeg stusser litt over at han ikke sier noe om type tre, men akkurat i det elevene er klare til å sette i gang, runger det høyt: ”Det skal være et bladtре, altså et tre med blader på! Dere skal

ikke ta et bartre, med barnåler på. Det holder sikkert med et tre, som dere kan dele i to". Dette kommenteres også av kontaktlærer: "Ta ei rogn, det er fint", sier hun.

Elevene farer ut med skråll og latter, og leter frem. Noen roper at de ikke finner eller at der er vanskelig, men Ola tar det hele med ro – og finner frem kaffekoppen sin. Hvis noen spør om et tre er egnet, godkjenner han eller ber dem finne et annet. Et par ganger er han bortom gruppene, og ser til hvordan det går for seg. Noen av gruppene kommer med rajer som er tykkere enn nødvendig i den ene enden. "Finn en ny" er svaret på om det er bra nok. "Tenk på tykkelsen på raja i lavvoen. Det blir SÅ mye tyngre å bære en tjukk rajel!". På forhånd har Ola vært *veldig* tydelig når det gjelder tykkelse og lengde på rajen. Det at elevene ikke spør hvis de er usikre, eller selv er like nøye med de rammene som er gitt, gjør at de får mer arbeid å gjøre. Ola kommenterer dette til meg: "Selv en så konkret oppgave er vanskelig å gjennomføre. Det må jo vitne om at de ikke er så vant med å løse praktiske oppgaver i fellesskap, og at det er nødvendig at de trener på det" (samtale 12.10.09). Selv om oppdraget i seg selv er oppgaveløsende, har elevene tydelige rammer å forholde seg til. Både type tre de kan felle, lengden og tykkelsen på rajen er nevnt. Den ene studenten kommer og spør om elevene vet at de skal sage av stammen helt nede ved bakken, må Ola ta seg en tur. Han trekker seg likevel tilbake så fort veiledningen er gitt – jeg tenker at han vil gi dem rom for å øve seg i å samarbeide for å løse den oppgaven de har fått i fellesskap. Kanskje gjør dette at det felles noen trær mer enn nødvendig, noen av gruppene kommer nemlig med rajer som ikke er brukbare. Ola har sikret seg grunneiers tillatelse til å ta ned bladtrær til undervisningen, så det er greit. Men spørsmålet er kanskje om det burde vært snakka litt om det å felle trær man ikke trenger?

På nytt samles elevene raskt til instruksjon, de passer selv på at de står slik at alle ser. Ola setter i gang å vise og forklare hvordan man lager en bære. På forhånd har han gjort klar tre jakker, og vrent armene inn i jakke-kroppen, slik at de er klare til tres på rajene. "Nå skal jeg vise dere hvordan vi kan lage bære" sier han, og forklarer hvordan jakkene må overlappe for at ikke rumpa skal dette ned mellom, og at armene på innsiden av jakkekroppen gir en sterk bære. "Hvor får vi jakkene fra da?" spør han klassen. "De har vi jo på oss" svarer en av jentene. "Er det lurt å ta jakka av den som er skadet da, når han skal ligge på båra?" "NEI!" svarer flere av elevene i kor, og Ola bekrefter at den skadde heller må få noe ekstra klær. "Ja, men de som bærer kan jo bare

ta av seg. De blir jo varme uansett!” kommer det kjapt fra den samme jenta. Ola ber en av elevene legge seg oppi, får hjelp til å løfte båra – og demonstrerer at man må løfte og senke forsiktig. ”Finn fram det dere har med av skjorter og jakker nå, og sett i gang i gruppene!”

Elevene har med seg ekstra skjorter og jakker i sekken til å lage bære av. Ola har valgt å gi tydelig forklaring på hvordan elevene skal få til en sterk og stabil bære. Et alternativ til denne instruksjonen, kunne være at elevene får en problemløsende oppgave, der de får beskjed om å lage en stødig bære ut fra de rajene og klærne de har tilgjengelig.

Noen av gruppene samarbeider og er kjappe. Andre trenger litt hjelp, Ola går rundt og gir tips og korrigerer. For eksempel må noen forbedre slik at hodet på den skadde ikke henger ned og dingler. Når elevene begynner å bære, er Ola på pletten og minner om å løfte og senke forsiktig og samtidig, og ta hensyn til den skadde. Dette skjer spesielt etter at en gutt har blitt deisa i bakken flere ganger. Etter at alle har båret og ligget på båra, setter Ola i gang en siste instruksjon; denne gangen hvordan man lager bære med presenning. Han viser og forklarer raskt og enkelt, og gir tips til hvordan presenningen skal bli passe stor i forhold til lengden på rajene. Så ber han elevene om å sette i gang, og gir beskjed om at alle skal prøve både bæring og å ligge på båra. ”Gå en liten tur før dere bytter nå, så dere får varmen i dere før vi skal spise” avslutter han. (feltnotater 12.10.09).

Jeg vil tro at valget faller på en mer instruerende undervisningsmetode fordi tiden er litt knapp til å rekke gjennom alt. Om læringsutbyttet ville vært bedre om elevene ikke fikk instruksjon først, er ikke så lett å si noe konkret om. Men jeg tenker at det å lage en bære når man er ute i naturen handler mye om å tenke kreativt; hva har vi tilgjengelig av materialet? Vil det vi har gi oss en stabil bære å ligge på, samtidig som den er funksjonell å bære i ulendt terreng? Hva gjør man hvis man er på fjellet, og det ikke finnes trær? Det er mange spørsmål her som elevene kunne reflektert over, og antagelig hatt løsninger på uten at instruksjonen var gitt på forhånd.

Min aller første observasjonsdag er jeg med 6.trinn på sopptur. Denne dagen forløper ganske likt som de dagene temaet er lav og mose. Ola samler elevene i lavvoen for en kjapp, men grundig gjennomgang av sopp. Han gjennomgår både hva sopp er, hvor den

vokser, hvordan den formerer seg og hva den trenger av næring for å vokse. Han er innom både muggsopp og fotsopp, for at elevene skal forstå at disse lever på samme måte som den soppen vi selv plukker, eller kjøper i butikken og spiser. Videre tar han for seg et utvalg spiselige sopper, forklarer hvordan de ser ut, hvor man bør lete for å finne dem og om de eventuelt har noen giftige ”tvillinger”. Han har med seg plansjer og bøker som elevene får ta en titt på. Han finner også frem laminerte bilder av ulike sopptyper, der det også er påskrevet en del informasjon. Disse får elevene ta med seg ut i skogen, for å sammenligne bildene med de soppene de finner. Hele denne sekvensen foregår som tavleundervisning, der Ola har faktaene og informasjonen, men likevel fører en samtale med elevgruppen for å engasjere dem til å følge med og bidra med kunnskaper de har. Han er også nøye med å påpeke at elevene vil bli testet med en gruppe-quiz på slutten av dagen, så her gjelder det å følge med. Jeg er spent på om Ola kommer til å la elevene gå fritt, eller om han har tenkt å henge over nakken på dem for å sjekke hva de plukker. Når elevene er klare til å gå ut av lavvoen, får jeg svar: ”Da er det bare å lete etter sopp, vi sees om en time!” De fleste av dem forsvinner rett opp skråningen, med kurver og papirposer i hendene. Selv tar Ola tak i noen tomme kjeler, vinker på meg, og går i helt motsatt retning av elevene - innover i skogen bak lavvoen. Han viser meg noen steder han vet det vokser sopp, og kjelene blir fulle både av fåresopp, lys piggsopp og traktkantarell. Midt inne i skogen støter vi også på kontaktlæreren med en god fangst. ”Nei, vi får vel sirkle inn elevene, og se om de har funnet noe spiselig?” sier Ola til meg, og vi går i en stor bue mot lyden av ungeskrål. Elevene har samlet seg i grupper eller par, og flere kommer ilende mot Ola for å vise stolt frem det de har funnet. Noen får beskjed om at det ikke er spiselig, får tømt ut innholdet i kurven – og må ut på leting igjen. De får med seg et tips på veien, for eksempel: ”Her ser du en lys piggsopp, den vokser i granskog. Det er bare å lete!” Ola viser også frem soppsteder til noen av elevene, slik at de får mulighet til å plukke med seg en del spiselig sopp. Hele poenget er nemlig, som elevene fikk beskjed om før de gikk ut for å sanke, at soppen skal stekes på slutten av dagen. Da gjelder det å ha med seg noe spiselig tilbake til lavvoen!

Men før soppen kan stekes, må den renses og klargjøres. Dette skjer inne i lavvoen, der elevene nå sitter fordelt i grupper rundt alle bordene. Samtidig går Ola rundt og gjør en grundig sjekk, han må være sikker på at det kun er spiselig sopp som havner i stekepanna. Han sper også på med litt fra sine egne kjeler der det trengs, alle skal få en

skikkelig smak ut fra gruppas egen stekepanne. Så setter han frem ett stormkjøkken til hver gruppe. De får beskjed om at alle i gruppen skal hjelpe til med å sette det sammen, og gjøre det klart til bruk. Rødspriten skal de få når de kan vise at det er klart. Det blir en del ståk og styr, før alle gruppene har klart å skille alle delene fra hverandre og satt det sammen på riktig vis. Ola holder seg unna, og lar gruppene løse oppgaven på egenhånd. Så går han rundt med rødspritflaska, og sørger for at alle får nok brensel. Stekingen klarer elevene fint på egenhånd, og prøvesmaking av sopp synes de fleste er stas. Elevene farer rundt med ”spisepinner”, og prøvesmaker de forskjellige sopptypene. Mat man har plukket og tilberedet selv smaker da jammen bra? Etter en stund gir Ola beskjed om at stormkjøkkenene skal rengjøres og pakkes skikkelig sammen etter bruk. Det blir igjen litt prøving og feiling – og flere av gruppene trenger mer enn et forsøk for at alle delene skal passe riktig sammen (skrevet 09.03.10 og 07.04.10 etter stikkordsnotater og observasjon gjort 07.09.09).

6.2.2 Fortelleren som inspirerer til kreativitet

Olas klare røst som samler elevene, gir beskjeder og holder troppene samlet, byttes gjerne ut med en lav fortellerstemme når undervisningssituasjonen er egnet til det. Elever på 3.trinn står som trollbundet mens han leder dem gjennom steinaldermenneskenes farlige hverdag med fiendtlige naboer og ville dyr utenfor boplassen. Også levende skildringer av hvordan dyregraver ble brukt til å fange de store hjortedyrene engasjerer elevene.

Og hvilken rolle spiller disse fortellingene i undervisningen? På hvilken måte bidrar de til kunnskap, undersøkelsestrang og kreativitet? Elevenes lek og iver har jeg tidligere beskrevet i en lekt steinalder. Om jeg trekker linjer mellom innholdet i Olas fortelling og resultatet av elevenes kreativitet, kan jeg se en viss sammenheng. Ja, de har fått beskjed om hva som skal til på boligplassen, men de har også hørt en skildring, og antagelig skapt seg et bilde av hvordan dette kunne se ut. Når Ola forteller om vær og vind de må søke ly for, om at andre jegere gjerne kommer for å stjele av det de har jaktet, ja – da besvarer elevene med å bygge ”hemmelige groper”, eller egne hus der noen står vakt og passer på kjøttet. Dyregravene blir dype med spidd som stikker opp i bunnen, og dyrene er hos noen helt røde av blod der de ligger på slaktebenken. Antagelig har noen av dem sett bilder, lest i bøker eller tittet på internettsider om steinalderen. Men jeg tror ganske sikkert at det å fortelle gir elevene helt andre bilder,

egne bilder som er et skritt på veien for å uttrykke sin kreativitet. Disse bildene kunne også vært uttrykt gjennom tegning eller maling, men jeg tror skogbunnens muligheter for forandring og utvikling av produktet – samt at man kan leke både underveis og etterpå, spiller inn her. Fortellingen som utgangspunkt, en fortelling som fenger barna, gir et helt annet utgangspunkt for denne kreative leken jeg ser elevene holde på med denne dagen.

Mens elevene holder på, trekker Ola seg unna. Men han er likevel til stede, går rundt og titter – er tilgjengelig når elevene har spørsmål eller trenger hjelp. Men jeg merker meg at han ikke nødvendigvis gir svar på det de spør om, han stiller heller nye spørsmål. Spørsmål som får elevene til å tenke selv, og resonere seg frem til en løsning. Bevisst eller ubevisst er dette kanskje en inngang til at elevene videreutvikler fortellingen og gjør den til sin egen. Det som er spennende, er at fortellingen blir til gjennom *leken* – og at fortellingen er utgangspunktet for leken!

6.3 Hva er "friluftsliv" i uteskolen?

Vi snakker om hvordan *friluftsliv* kan være en del av uteskolen. "Hva er friluftsliv?" spør jeg. Det er jo et vidt begrep sier Ola: "*For noen er det å gå ut og fyre bål og gå inn igjen, for andre er det å plukke bær som matauk*". Jeg forstår det slik at han omtaler både opplevelsese- og nyttedimensjonen. Han uttrykker tydelig at for han kommer friluftsliv naturlig inn i læringssituasjonene, og han griper de sjansene som byr seg – det kan nemlig være vanskelig å planlegge undervisning *spesifikt* i friluftsliv. Han påpeker også at friluftsliv er noe som bor i han. Jeg forstår han slik at utdanning i friluftsliv ikke nødvendigvis er det som skal til for å bli en god lærer i friluftsliv, men at det er mer avhengig av personlige interesser enn av utdanning på høgskole. Jeg forstår at erfaring og egen interesse er viktig i denne sammenheng, noe han uttrykker er nødvendig for å skape god læring.

6.3.1 Undervisningsplanlegging

Det første året jeg jobbet, da brukte jeg mye tid på å lage planer. Den gangen gjorde jeg ferdig et undervisningsopplegg 3.-7.trinn. Selv om vi fulgte en annen lærerplan da, er mange av temaene de samme. Jeg har bare gjort små endringer, for å få det til å passe inn. Og noen ganger tenker jeg at opplegget var litt kjedelig, så da endrer jeg det til året etter. Jeg tror nok

jeg bruker mindre tid til planlegging enn mange andre lærere (samtale 12.10.09).

På kontorlassen sin har Ola stående en rekke permer merket med klasstrinn. Han kommenterer disse:

På den tiden var det bare en datamaskin på deling på arbeidsrommet, da gjorde jeg det sånn. I dag ligger jo mye på pc'n, så jeg oppdaterer sjelden de permene. Også er jo mye lagret i hodet, etter å ha jobbet med det i så mange år (samtale 13.10.09).

Det er ikke nødvendigvis slik at dag-til-dag planlegging er helt nødvendig, når opplegget er noenlunde klart på forhånd. Ved en anledning forteller Ola at han har kopierte opp det han trengte og forberedte seg til neste uke fredag før han dro hjem.

(...) jeg har jo gode planer, og etter timene noterer jeg meg hvilke endringer som bør gjøres for å forbedre et undervisningsopplegg. Så det er jo endret en del i forhold til slik det var da jeg startet opp. Om de elevene jeg hadde først kom tilbake, ville de nok ikke kjent igjen så mye. Noen av dem var jo litt forsøkskaniner også (samtale 02.11.09).

Ola forteller at det å bruke Kunnskapsløftet i daglig planlegging av friluftsliv i uteskolen ikke er så aktuelt.

Ja, målene står der de, men hva som er realistisk å få til og ikke, det er en annen sak. For meg er friluftsliv noe jeg har i meg, og som kommer naturlig der det kommer. Det er ikke nødvendigvis slik at jeg må bruke læreplanen for planlegge hva de skal lære. (...) læreplanen er skapt av noen som sitter på et kontor, og som ikke nødvendigvis vet hva som fungerer i virkeligheten (samtale 19.10.09).

Når det gjelder å legge til rette for friluftsliv i uteskolen, sier Ola at han tar tak i situasjoner som oppstår, der og da, når det skjer. Han uttrykker at han ikke tenker mye på å planlegge undervisning i forhold til kompetansemål som omhandler friluftsliv i kunnskapsløftet. Men kontinuitet og progresjon i undervisningen er han opptatt av: ”Det

er vel som en skolestil. Det er viktig med en rød tråd gjennom den for å skape mening” (samtale 19.10.09).

Om målstyring, som er tydeligere i Kunnskapsløftet enn i L97, sier Ola:

Jeg har vært orientert mot mål hele tiden jeg, også før det ble så innmari viktig. Men jeg kalte det ikke mål da. Jeg sa heller at i dag skal vi lære dette. For å lære det, må vi også vite noe om det og det, derfor skal vi gjøre disse aktivitetene (samtale 13.10.09).

Når det gjelder å samarbeide med andre lærere om fagstoffet som skal gjennomgås, er nok praksisen noe forskjellig. Men Ola forteller at spesielt på de høyeste klassetrinnene fordeles temaene mellom lærerne, slik at han tar ansvar for det som egner seg å gjøre utendørs.

Jeg sier gjerne 'det tar jeg' hvis jeg ser at det er noe på planen som egner seg å gjøre ute. Når de vet at de kan stole på meg, og at jeg gjennomfører skikkelige opplegg, delegerer de mer til meg (samtale 27.10.09).

Når det gjelder tid til å gjennomføre planleggingen, uttrykker Ola at han helst vil planlegge når det passer best i hans hverdag. At ledelsen ved skolen har vurdert å innføre en bundet tid der lærerne sitter ved sine arbeidsplasser med forberedelser, er en dårlig løsning for Ola. Det er nemlig ikke alltid så lett å få gjort jobben der – inne – ved pulten. Det er mye praktisk som skal forberedes til hans undervisning – ute. Han nevner også det å ha tid med barna mens de er våkne, og heller gjøre unna noe arbeid på kveldstid etter de har sovnet (samtale 20.10.09).

En av dagene jeg er sammen med elever på 3.trinn, sier Ola at jeg egentlig burde be om å få se på utebøkene deres. Han forteller at barna på 3.trinn har utebok, og at de som går på 7.trinn har en bok som har fulgt dem gjennom hele skolegangen – fine bøker, sier han. Jeg spør om han legger til rette for noe av arbeidet med uteboka. Han svarer med at det har han dessverre ikke mulighet til det, av tidsmessige årsaker. Men kontaktlærerne legger opp til etterarbeid, som gjerne samles i denne uteboka. Den brukes spesielt som skrivetrening i norskfaget (feltnotater 20.10.09).

Selv har jeg ikke sett disse bøkene. De hører altså til kontaktlærernes for- og etterarbeid knyttet til uteskolen, som Ola ikke har noe tilknytning til. Han forteller at elevene gjerne skriver og tegner i disse bøkene i etterkant av et undervisningsopplegg ute (enten i lekse eller på skolen), og samler på denne måten det de lærer i uteskolen.

6.3.2 Bekledning og aktivitet

Elevene på 3.trinn har kommet frem til stedet der dagen skal tilbringers. De er i ferd med å ta av seg sekkene – noen løper rundt mens andre har satt seg ned på bakken. Så runger det ut et spørsmål fra Ola, som vekker oppmerksomheten til elevene: ”I dag er det ganske kaldt. Hva bør vi gjøre for å holde varmen når det er kaldt ute?”(feltnotater 13.10.09)

Mens vi sitter der og ser på at elevene er i full aktivitet, kommer det en elev bort. Lua er i hånda, og jakka er på vei av. Spørsmålet om det er greit å ta av jakka kommer. Det presiseres at der er ulltrøye som er under jakka: ”Men kjære deg, det er jo du selv som bestemmer hvor mye klær du skal ha på” kommer det kjapt fra Ola (feltnotater 13.10.09).

En annen morgen, som også er ganske kald og duggvåt, kommenterer den ene studenten klesvalget til noen av elevene på 6.trinn, og påpeker at de ikke har så godt skotøy heller. ”Synd for dem, da blir de våte. De vet jo at vi skal være ute” er Olas svar (feltnotater 12.10.09).

Morgenene blir kaldere og kaldere i slutten av oktober. Ola benytter samlingen ved oppmøte til å minne elevene på 6.trinn om at det ikke er lurt å ha på alle klærne mens de går opp bakkene: ”Vi skal sitte stille i omtrent 30 minutter når vi kommer opp, det blir veldig kaldt hvis vi har svettet først. Ta heller på mer varme klær når vi er framme” (feltnotater 26.10.09).

Selv om alt ligger til rette for å fyre opp inne i lavvoen, gjør ikke Ola dette med det samme vi kommer opp. Flere av elevene gir uttrykk for at de er veldig kalde gjennom teoriøkta. Når elevene sendes ut til praktisk arbeid, kommenterer Ola dette valget til meg: ”Det var helt bevisst at jeg ikke fyrte opp med en gang. De må kjenne litt på å fryse når de ikke kler seg skikkelig” (samtale 02.11.09).

Det virker som Ola har et stort fokus på å få elevene til å forstå hva slags klær og skotøy som egner seg ute på dagstur senhøstes. Dette har jeg sett og hørt mange eksempler på i løpet av de ukene jeg var med i undervisninga:

”Fryser du på beina?” spør Ola direkte til en av elevene. ”Litt”, kommer det tamt til svar. Ola kommenter valget av skotøy, og presiserer at joggesko absolutt ikke er tingen på dager som dette, og i månedene som kommer. ”Det er vått i lyngen, og vått på bakken. Dere er på tur i skogen. Om dere vil fryse og ha det fælt, ja vel, det er deres problem. Men; det blir dårlig opplevelse og dårlig læring om dere fryser”. Så sendes elevene ut på 10minutters aktivitet i skogen, men tydelig beskjed om å bevege seg. Når de kommer tilbake, uttrykker flere av elevene at de er varme – noen tar av lue og jakke. Ola er straks på pletten, og forklarer hvorfor elevene nå må beholde klærne på: ”Når dere kler av dere, så forsvinner varmen dere har produsert, også begynner dere å fryse igjen. Nå må vi heller ta på klær, kle varmen inne” (feltnotater 19.10.09).

Ola benytter ofte anledningen til å snakke til hele gruppa om klesvalg og skotøy. Men jeg har også sett eksempler på at han direkte følger opp enkeltelever: Midt i undervisningens teoridel kommer et plutselig utbrudd fra ei av jentene. ”Jeg fryser!” nærmest roper hun inne i lavvoen. ”Ta et spensthopp” er Olas umiddelbare kommentar, han er på vei ut for å hente noe mose han skal vise frem. Siden læreren går ut, blir det rom for kommentarer fra de andre elevene. ”Du fryser alltid på utedagen du” hører jeg noen si, og andre sier det er lurt å lukke igjen jakken. Inn kommer Ola med mose, og undervisningen fortsetter. Men enda en gang, litt senere, kommer det kontant fra den samme jenta: ”Jeg fryser!” Besvarelsen kommer kjapt og direkte fra Ola: ”Da må du kle deg bedre. Også gjorde du vel kanskje den tabba jeg sa dere skulle unngå; å bli svett. Du går i 6.klasse, jeg har fortalt deg i flere år hvordan du bør kle deg”. Også denne gangen fortsetter undervisningen, og det kommer ikke flere kommentarer fra jenta. Så er teoridelen unnagjort, og elevene gjør seg klare for å gå til samlingsplassen ovenfor lavvoen, som vi skal tilbringe resten av dagen. Jeg kommer ut av lavvoen nesten sist, og ser at Ola står og snakker med jenta som frøs så fælt. ”Hvis du fryser, blir det en dårlig dag for deg eller meg?” hører jeg at han spør henne. Jeg er for langt unna til å høre hva hun svarer, men det er tydelig at hun har svart ”meg”. ”Ja” sier Ola, ”dårlig læring og dårlig opplevelse. Men hva kan du gjøre hvis du fryser?”(Feltnotater 26.10.09).

Før lavvoen sin tid, forteller Ola at dager med skikkelig ruskevær, vått og rundt null grader, ofte ble kortet ned med en lengre introduksjon på skolen. Og når de kom seg i skogen besto økten ute ofte bare i å gå en lengre tur. De måtte holde seg i bevegelse for at ikke elevene skulle fryse for mye. Der vi står og ser på elevene som er ivrig engasjert i leken denne dagen, ser det ut til at den gjør samme nytten. Organiserte leker som innebærer at elevene er i løpende bevegelse går igjen i perioden jeg er sammen med 6.trinn. ”Smuglere og tollere”, som går ut på at smuglerne skal ta seg frem fra eget fristed og over tollernes område for å levere det de smugler (en lapp i dette tilfellet). Jeg ser at skogen er et egnet område å leke denne leken, de sniker seg mellom trærne, lurert i ytterkant av området, kommer seg raskt unna tollerne ved å hoppe over stubber og steiner. Terrenget byr på utfordrende bevegelse, og elevene står ikke akkurat stille og henger: Vi ser ikke et spor av utilfredshet blant de som frøs før på dagen, det er smil om munne på de fleste. Ola kommenterer dette til meg: ”Det er fint å holde dem i aktivitet på sånne dager. De skjønner det når de blir eldre, at de må være i bevegelse for ikke å fryse” (samtale 02.11.09).

Han legger også til at det er greit å spare denne type aktivitet til slutten av dagen, for da gjør det ikke så mye om de blir litt våte. Dette har han også presisert for elevene tidligere på dagen. Vi ser at elevene er over stakk og stein, de løper, hopper, faller, reiser seg – vrir opp vottene og er like blide (feltnotater 02.11.09).

På slutten av dagen er elevene samlet til en kort oppsummering inne i lavvoen. Det er valg av klær, skotøy og ekstra tøy i sekken som preger samtalen mellom Ola og elevene: ”Neste gang må du ta på votter, og legge ekstra klær i sekken”. Selv om Ola her snakker direkte til en elev, går hele samtalen generelt ut på at de heller må legge litt for mye i sekken når man skal på tur, enn litt for lite. Noe av det siste han sier er: ”Det været vi har hatt i dag, null grader, sludd og regn. Det er vått, og det er det kaldeste, fordi vann leder kulde bedre enn luft!” (feltnotater 02.11.09).

Når det gjelder bekledning og ekstra klær i sekken har Ola flere ganger, både når vi har vært sammen med 3. og 6.trinn snakket til meg om at foreldrene må ta en liten del av ansvaret for elevenes klær. Han har uttrykt at elevene er barn, og derfor trenger litt oppfølging til å kle seg rett og putte litt tørre, ekstra klær i sekken.

Det er mange som er godt kledd i dag, men de som ikke er det, de fryser. Foreldrene må jo skjønne at de bør sende med litt ekstra klær? Men så har du jo også sånne som den eleven som vasset i bekken på vei opp hit i dag da. Tankene er vel et helt annet sted.. Det er sånn man kan gjøre på vei hjem igjen det! (Samtale 02.11.09).

Han sier også at flere av elevene er godt kledd etter dagens vær og føre, men påpeker at de som ikke er det, de fryser. Her bringer han også foreldrenes ansvar på banen; ”de må da skjønne at de må sørge for at ungene har med ekstra klær!” (Samtale 02.11.09). Jeg forstår at det å ikke fryse eller være kald , er av dobbelt betydning for uteskoledagene. Om de fryser vil det ikke bare gå ut over læringen om dagens tema, det vil også gå ut over opplevelsen og gleden ved å være ute.

Kanskje læringsutbyttet når det gjelder lav og mose ville vært bedre i oppholdsvær, men jeg er ikke i tvil om at elevene likevel har lært noe i dag. Eller i det minste fått en påminnelse om at god bekledning er viktig for å ha det greit i kaldt og vått vær. Og at aktivitet hjelper både på kroppsvarmen og humøret når det er kaldt ute (feltnotater 02.11.09).

6.3.3 Sporløs ferdse

Når matpausen nærmer seg slutten inne i lavvoen, er Ola ferdig med å spise. Han krøller sammen aluminiumsfolien, gjør seg litt til og spør en av elevene (på østlandsk): ”Er det noe søplepose her eller?” hun ler litt, og sier nei. ”Hva skal jeg gjøre da a?” fortsetter han. ”Putt den i sekken din da vel, ta den med hjem” svarer hun (feltnotater 02.11.09).

Etter endt dag på samlingsplassen ovenfor lavvoen, tar Ola seg av avslutning og samling før turen ned. Noen av elevene har latt plastposer og andre ting ligge på bakken etter matpausen. ”Hvem er ordenselev?” runger det ut. Ei jente melder seg, og får tildelt søplet som Ola selv plukker opp fra bakken. ”Ser dere det?” sier han, og henvender seg til samtlige av elevene. Han får deres oppmerksomhet, og fortsetter: ”Når dere ikke gjør jobben deres selv, må en stakkars klassekamerat ta seg av søpla DI. Det skal ikke skje. Alle må plukke opp søpla sjøl” (feltnotater 26.10.09).

Mens Ola og jeg fortsatt sitter med kaffekoppen og elevene har ”friminutt” etter matpausen, kommer en av elevene bort: ”Jeg må på do jeg”, kommer det ubeskjedent. ”Okei, du må bæsje eller?” er svaret han får fra læreren, som allerede var på vei ned i sekken for å ta opp papir. Eleven svarer ja, og viser ikke antydning til å være flau. ”Husker du hvordan du skal rydde opp etter deg da?” sier Ola, samtidig som han tilføyer i hvilken retning eleven skal gå, og at det er viktig å gå langt nok bort fra stien. ”Ja, jeg må jo finne en stein å legge over etter at jeg er ferdig”, sier eleven. ”Og gjøre det jeg skal et stykke fra stien, slik at noen ikke kommer over det senere. Og hvis jeg ikke legger stein over, så kan jo noen skli i det” (feltnotater 07.09.09).

6.4 Stedene i naturen

Nærmiljøet byr på kort vei ut i marka, dype skoger bakom og ei elv som renner gjennom jordbrukslandskap. Rikt på både natur og kultur, har skolen alle muligheter for å benytte steder i naturen som et alternativt læringsrom:

6.4.1 Lavvoen og området rundt

Stien som starter rett ved parkeringsplassen ved skolen følger en stor bekk et godt stykke av veien, men når man kommer litt opp i høyden skjærer stien bort fra denne. Bratte skråninger, veksling mellom steinete og myk skogbunn og tett barskog er en del av området der uteskolen drives. Nytt i byggeperioden er en lavvo innredet som klasserom. Dette ble en nødvendighet, da det er lagt opp til at deler av undervisningen er teoretisk, og at elevene skal arbeide skriftlig i korte perioder av dagen. Bord og benker, tavle og grue finnes her, og gjør at forholdene ligger til rette for både skriftlig arbeid samt tak over hodet når vær, temperatur og nedbørsmengde er faktorer som kan påvirke undervisningen negativt. Jeg er blitt fortalt at skolen har en avtale med grunneieren, som har gitt tillatelse for etablering av fast leirsted med lavvo. Rett nedenfor lavvoen har Ola også stående ei brakke (som han selv omtaler som ”containeren”) der han oppbevarer utstyr han trenger til undervisningen. Presenninger, sager, tau, baller, kniver, isbør er noen få eksempler på hva han har der, brakka er rimelig full av ting. Det at det ikke er mulig å lagre utstyret på skolen i byggeperioden, gjør det ekstra nødvendig å ha alt lagret et annet sted i nærheten av der undervisningen foregår. Opp til containeren er det mulig å kjøre bil, og lavvoen ligger bare et par minutters gange litt høyere opp i terrenget.

Enda litt høyere i terrenget er et annet åpent område som også benyttes i undervisningen. Her er tilrettelagt bål plass, og terrenget flater noe ut. I nærheten av lavvoen kan skogen by på krevende aking når den første snøen kommer, og området har godt potensial for både tilrettelagt og spontan lek. Vinterstid er veien til skiløypene kort, og muligheten for tilrettelagt skileik på en nærliggende golfbane er god. Ola har fortalt meg at de første årene han drev uteskolen, hadde han flere faste steder elevene kunne gå til. Avstanden og beliggenheten til disse var litt forskjellig, slik at turen dit kunne passe best mulig til klassetrinn og området være egnet til undervisningsopplegget. På grunn av nødvendigheten av å ha tak over hodet i teoriundervisning, er lavvoen et kjærkomment klasserom etter at skolebygningen ikke kan benyttes i forkant/etterkant av uteskoledagen.

Rundt lavvoen vokser det forholdsvis tett blandingsskog. Den veksler mellom gamle, store graner og mindre løvtrær. Myk skogbunn med mose og lyng, røtter, steiner og berg innbyr til variert og tidvis krevende forflytning i terrenget, hvis elevene ikke følger stiene. I tillegg er området rikt på sopp om høsten, og det er muligheter for å plukke bær.

6.4.2 Skogholtet

Fra den midlertidige skolebygningen går elevene på en gangvei gjennom et boligfelt, som fører dem til et lite skogholt. Her er det turvei og stier, og området fremstår for meg som et typisk rekreasjonsområde, og egner seg godt til for eksempel å luften hunden. Skogbunnen viser at her har folk tråkket mye over røttene, men samtidig vokser det busk og kratt mellom de store grantrærne. Selv om dette området ikke er så stort, er mulighetene mange for elevene på 3.trinn. Det ligger også et lite vann her, med myr langs kantene og ender som svømmer. Skogholtet innbyr til at det kan gå litt ”over stakk og stein”, med stubber, trestammer og variasjon mellom røtter og myrhull som må forseres. Det er et område som innbyr til lek, med kongler, pinner og steiner som ligger lett tilgjengelig. I tillegg til å se på endene i vannet, er det muligheter for å se snurten av ekorn og småfugl. Spor etter ekorn er også tydelig, med de halvspiste konglene som ligger på bakken. Følger man stien videre gjennom skogholtet, kommer man til ei stor gresslette. Her er det fotballmål og god plass å løpe på. På begge langsiden av sletta går det turvei, og det vokser trær langs kanten av denne.

6.4.3 Skileiken

En læringsarena som krever mye praktisk forberedelse ute, er et skileikanlegg på en nærliggende golfbane. Ola forteller at det er han alene som står for dette også. Ofte ber han løypemaskina kjøre et par runder hvis den er ute mens han er der, ellers må han fottrække. Han forteller at han bruker mye tid og krefter på å gjøre det ordentlig.

Jeg setter også opp skilt, og ber folk som bruker det om å ta det pent, beholde skia på og kaste på igjen snø hvis det blir noen dumper etter rumpa. Det kommer til og med andre skoler og bruker det, fordi de vet at det er bra. En gang kom jeg bort med en klasse, og da var det en annen skole der, hele skolen – og skulle ha skidag! (samtale 12.10.09).

Hvor mange ganger hver klasse får nytte av skileiken i løpet av vinteren, kommer selvsagt an på snøforholdene. Men minst 1-2 ganger får hver klasse sammen med Ola. Han sier at det å lage et slikt anlegg, avhenger av at det kan brukes flere ganger. Ola forteller at han også legger opp til skiturer innover i marka på uteskoledagene.

6.5 Lek i naturen – en del av uteskolen og friluftslivet

6.5.1 Den lekende læringen

Det er stor aktivitet når elevene på 3.trinn bygger bostedsplasser fra steinalderen med det de finner i naturen. De diskuterer, kommer med forslag, prøver og ombestemmer seg. For meg ser det tydelig ut som at dette er en aktivitet som fenger alle, det er ingen som direkte uttrykker at de kjeder seg. Jeg ser stor aktivitet, mye engasjement og iver – og oppfatter at elevene liker oppgaven de har fått. De har også fått mulighet til selv å bestemme hvem de skal bygge sammen med, noe som kan bety at de nå leker sammen med sine beste lekekamerater. Pinner, kongler, blader, steiner og bark går fra hånd til hånd, ned på bakken og opp igjen i barnehånd for å tilpasses. Praten går lett, høyt og lattermildt – de diskuterer og utformer. Tempoet er høyt, de har ikke tid til å gå for å hente det de trenger, men løper på skogbunnen. Oppgaven tas seriøst av samtlige, selv om det er tydelig å se at de *leker* mens de jobber (feltnotater 20.10.09).

Det er fasinerende å se dem i denne leken. Jeg oppfatter at Ola også synes det, han kommer mot meg og kommenterer:

Dette er nok en god dag på jobben. Etter å ha satt dem i gang kan jeg egentlig lene meg tilbake, og se på dem. Jeg kan jo ikke akkurat gå inn å styre det de gjør heller, da ødelegger jeg jo deres egne tanker (samtale 20.10.09).

Jeg observerer at han fysisk trekker seg bort fra elevenes lek, men han er samtidig til stede med blikket. Og vel flere anledninger er han borte hos alle gruppene, og snakker med dem om hva de bygger. Elevene er også ivrige til å hente han til sin bostedsplass, og han blir med alle som kommer og spør (feltnotater 20.10.09).

Mens vi sitter med kaffekoppen, og elevene arbeider lekent rundt oss, sier Ola: ”Her er det viktig at ikke læreren setter i gang å bygge. Hvis jeg gjør det, kommer det mange kommentarer: Å så fint, du er så flink, kan jeg bygge med deg? Og da blir jo hensikten litt borte” (samtale 27.10.09).

Når det gjelder organisert lekaktivitet, forteller Ola at han gjerne deltar fra starten for å skape engasjement og iver blant elevene. Så trekker han seg unna, for at elevene selv skal styre leken. ”Tenk bare på det å bli enige om reglene” sier han. ”Det er mye læring i det. Og elevene trenger trening i å samarbeide” (samtale 13.10.09).

6.5.2 Naturen som arena for tilrettelagt og fri lek

Etter mat er de godt i gang, og jeg tar en runde rundt for å se på steinalderbosetningene. En gutt med en konglemann har gått på besøk til noen andre, men får ikke helt respons. Dette uttrykker han ved å si: ”Det er ingen hjemme jo”, før han snur pinnemannen og går tilbake til egen boplass. Et annet sted kommer en med en gave, et ferdig slaktet dyr – og påpeker at det er til den som har bursdag. Noen bygger fortsatt ivrig videre, og har store planer om hvordan det kunne vært utvidet. Jeg ser at alle gruppene har bål plass og bolig, de fleste har en slags fangstgrop og mange har lagret kjøtt. En gruppe har også slaktebenk, en annen har et dyr som ligger og blør – blodet er påsmurt av røde bær de har funnet i skogen. Ola er også tett til stede ved elevenes boplasser. Han er nysgjerrig og kunnskapsrik, og stiller gjerne spørsmål til gruppene som gir nye ideer til utbedringer (feltnotater 20.20.09).

Elevene har litt fritid etter maten og Ola går litt rundt og snakker med dem. Her får jeg se han i rollen som ”lekeonkel”. Han løfter noen av elevene, og later som han skal kaste dem i vannet. De ler, og samler seg rundt han (feltnotater 27.10.09). Når arbeidsoppgaver er gitt, opplever jeg at Ola er tydelig og bestemt på at elevene skal gjøre oppgaven de har blitt tildelt. Han gir lite rom for ”tøys og tull”. I dette ”friminuttet” derimot, ser jeg en annen rolle hos Ola. Han møter elevene i leken, og deltar i den. Jeg vil tro at dette skaper en nærhet mellom lærer og elev, som er med på å bygge opp tillitt og nærhet. Dette er en annen måte å se elevene på, som kanskje er ekstra viktig i det første året de har Ola som uteskolelærer, nemlig på 3.trinn.

Noen elever leker med redskapene de har laget, og løper etter hverandre mellom trærne. Andre er til topps på stubber eller hengende i løvtrær – alt uten at noen har sagt noe om at de skal aktivisere seg. Ola lar dem holde på ganske lenge. Han kommenterer flere ganger til meg at ”det her er bra”, ”det er ikke et surt fjes” eller ”se som de holder på” (feltnotater 03.11.09).

På 6.trinn er ikke arbeidsoppgavene riktig så lekne. Men den dagen elevene fikk i oppgave å felle et tre som skulle være raje til båre, fikk jeg se et spontant innslag av lek: Et tre er felt, og to av elevene legger ei tjukk raje over en stein. ”Vi får ta dumpehuska så lenge vi da” sier den ene, mens resten av gruppa holder på med noe kvisting av ei anna raje (feltnotater 19.10.09). Jeg ser at selv om oppgaven fra Ola sin side ikke var ment for å prøve den spontane og kreative leken, åpnes det likevel for at elevene kan utfolde seg litt mellom arbeidsoppgavene. Elevene får holde på, men seansen blir likevel ganske kort. En lav dumpehuske er kanskje ikke en aktivitet som oppholder 6.klassinger over lengre perioder..

Elevene får beskjed om at det er tid for pause, og at de skal være klare til oppstart kl 11.40. Etter hvert er de fleste av dem over stokk og stein, i en eller annen form for lek. Mange leker sistenleker eller boksen går. De aller fleste av dem vi ser holder seg i bevegelse ved å løpe (feltnotater 19.10.09).

I en samtale mens elevene holer på med utholdenhetsleken ”Røve flagget”, kommer Ola og jeg inn på temaet barn og fysisk aktivitet. Vi snakker også om overvekt blant dagens unge: ”Det virker jo som det er bare å brenne mest mulig kalorier som betyr noe i

gymtimene. Begrepet *bevegelse* benyttes, elevene skal bevege seg, slik at de forbrenner mest mulig. Det blir ikke helt riktig synes jeg”. Vi snakker videre om hvordan uteskolen gir en ramme med naturlige bevegelser – og kanskje kan skape en interesse hos elevene for varig aktivitet i naturen videre i livet.

Det er jo det jeg håper – og som er grunnlaget mitt for å ønske å holde på med denne type undervisning. Fysisk aktivitet har vært mitt hjertebarn i alle de årene jeg har jobbet med dette. Og nå roper jo samfunnet etter det, på grunn av overvekt (samtale 12.10.09).

I aktivitet på slutten av dagen er det ”boksen går” som dominerer. Her får jeg se litt av Ola i lek, han deltar på en slik engasjerende måte han har beskrevet at han gjerne gjør. Han ”jager” rundt eleven som står på boks, tvinger han til å flytte på seg og lete. Når noen kommer for å rope boksen går, holder han igjen han som har’n. Elevene ler, og de som blir tatt er bortom og dytter litt på Ola, og han tøyser med dem tilbake. Jeg ser at elevene lyser opp – og liker at læreren deltar. Flere benytter sjansen til å løpe bortom for å dytte og lekesloss litt med han, før de løper videre. Her er han i leken, og elevene vet det (feltnotater 02.11.09). Jeg merker meg at han er god til å definere og skifte mellom rollen ovenfor elevene. Når han er med i leken er det fullt akseptabelt at elevene tøyser litt med han, og han er full av lek og engasjement. Det skal ikke stå på engasjementet i andre situasjoner heller, men han uttrykker tydelig når det ikke er greit at elevene tøyser og tuller.

7. TOLKNING OG DISKUSJON

7.1 "Jeg er han med sekken"

Ola som lærer, med lang fartstid innenfor undervisning i uteskolen, kan sees på som en erfaren utøver av sin praksis. Som presentasjonen av skolen og læreren, samt informasjon fra samtaler og observasjoner viser, har hans arbeid løpt over en tiårsperiode, hvor han selv har stått for planer og praktisk tilrettelegging av undervisningen. Gjennom sitt undervisningsarbeid med uteskole, vil jeg hevde at han har skapt, tilrettelagt og utviklet sin egen profesjon: En profesjon som uteskolelærer.

Det later til at Ola er trygg i denne profesjonen. Jeg opplever at han er sjef i sin egen jobb, mester i sitt fagfelt og herre over det læringsrommet han benytter seg av. Han har selv skapt en uteskole, han drifter og vedlikeholder den, og er ansvarlig for det undervisningsopplegget som elevene møter når de kommer ut. Selvfølgelig krever dette at han har reflektert over sitt arbeid, prøvd ut forskjellig innhold og undervisningsmetoder, og kommet frem til noe som later til å fungere for de elevene han underviser. Jeg ser en lærer som ikke tviler, men som selv uttaler at noen ganger må et undervisningsopplegg endres til neste gruppe, det fungerte ikke slik han hadde tenkt. Andre lærere uttaler at han er meget dyktig i den jobben han gjør med uteskolen, og jeg synes dette stemmer godt overens med det jeg selv har sett. Han kan sitt fagstoff, kjenner sitt læringsrom og tilrettelegger undervisning ut fra tema, innhold, vær og føre. Uunnværlig er han også, for uteskolen lå så godt som død da han hadde et halvt år med pappapermisjon..

Hvordan læreren driver sin praksis i uteskolen, har jeg fått innsikt i både gjennom observasjoner og tilstedeværelse i hans undervisning, men også gjennom samtaler med han gjennom de ukene jeg var til stede i uteskolen. At han opptrer som en profesjonell i den rollen han har, opplever jeg er tydelig både ovenfor elevene, de andre lærerne og for studentene han er øvingslærer for. Når det gjelder praksisen han driver, støtter jeg meg til det Schön (2004) skriver, at læreren sjelden blir overrasket av situasjoner som oppstår i undervisningen, og at dette henger sammen med den erfaringen læreren har med lignende situasjoner fra tidligere. Dette, i kombinasjon med at han kan tilrettelegge undervisningen og tilpasse den til ulike elevgrupper, mener jeg beviser at læreren er profesjonell i sitt yrke. Jeg ser at han evner å gripe tak i det som skjer, møte elevene

som gruppe, men også enkeltindivider, og stille spørsmål ved det som skjer.

Observasjoner gjort av samtaler med elevene om bekledning er spesielle eksempler på dette. Lærerhandlingene utføres spontant og automatisk sier Schön (2004), lite kommer overraskende på en erfaren lærer. Velgjort planarbeid og et undervisningsopplegg som med noen justeringer og tilpasninger løper videre til neste årskull har læreren selv fortalt meg om. Og hvorfor endre noe som fungerer? Hvorfor planlegge nye ting hvis det som er gjort i en årrekke er suksessfullt og lærerikt?

Jeg tenker: En profesjonell lærer er vel opptatt av å utvikle seg selv? Det å bli observert, analysert og diskutert, har jeg ofte fått signal om at andre lærere kvier seg for. Han forteller meg også at dette er reaksjoner han selv har fått, på at jeg skal gjøre en masteroppgave som går i dybden på hans arbeid. Mine refleksjoner strekker seg mot at læreren, som alle andre lærere, bør tørre å forsøke seg på nytt innhold i undervisningen, og nye undervisningsmetoder. På denne måten vil det vante og trygge, som læreren er erfaren og kjent med, bygge oppunder nye erfaringer. Som erfaren lærer mener jeg det er viktig å prøve ut nytt innhold og nye metoder i undervisningen, for å stadig utfordre seg selv på å bli enda litt bedre i sin profesjon. Og hva vil disse nye utfordringene gi? Jo, mer erfaring! Jeg vil senere komme nærmere inn på hvilke undervisningsmetoder jeg har sett at læreren benytter, og hvordan han mestrer disse.

Friluftslivets ”kle seg og te seg” kommer tydelig frem i beskrivelsene fra uteskoledagene. Gruppesamtaler og oppfølging av enkeltelevers sko-valg og bekledning er noe læreren enkelt griper tak i ved hjelp av improvisasjon, situasjonen oppstår - og han griper den. Dyktige og profesjonelle lærere tar tak i øyeblikket, og utnytter det til elevens beste. ”Det pedagogiske øyeblikket” kaller Jarning (2006) slike situasjoner som kommer i tillegg til det som allerede er planlagt, de kommer spontant i øyeblikket og gir nyttig læring til eleven. Å oppfatte og benytte situasjonen, med rett engasjement og kunnskap, er lærerens mulighet til å *improvisere*. (Jarning, 2006). Men denne evnen til å improvisere sier også noe om Olas kunnskap i de situasjonene som oppstår. Schön (2004) bruker begrepet *viten-i-handling*, man har kunnskap og viten om den handlingen man foretar seg. Han har tydelig erfart selv, og med elevgrupper tidligere, hva slags bekledning og fottøy som er egnet i uteskolen. Slik evner han å gripe situasjonen som oppstår, og bruker sin kunnskap og viten til elevenes fordel.

Ola har selv gjort seg sine erfaringer, både med egen bekledning men også med elevenes. Jeg får ved flere tilfeller kommentarer på at han også ønsker at elevene skal erfare på egenhånd: Han minner dem på at de ikke bør bli svette på veien opp til lavvoen, og at de heller må ta på mer klær når de setter seg inn for å ha undervisning. For at de skal få oppleve dette på kroppen, venter han med å fyre opp bålet. Om de har blitt svette, ikke kler på seg ekstra før de setter seg eller velger å ta av jakka, får de oppleve at de begynner å fryse. Han sier også at han vil de skal erfare at det å være i aktivitet, gjør at man ikke fryser. Jeg tenkte til å begynne med i feltarbeidet at Olas entil-en undervisning om klesvalg og aktivitet til hutrende elever, kunne være eksempler på det å improvisere i en situasjon. Men Ola er erfaren. Han har hatt med elever ut i en tiårsperiode, dukker ikke de samme utfordringene opp igjen? Elevene på 6.trinn, som får direkte oppfølging på klær, de kjenner han. Det er ikke første gang han har dem med ut, mest sannsynlig vet han allerede før avmarsj hvem som burde hatt noe annet på seg. Er disse ”improvisasjonene” på en eller annen måte ”planlagt”? Er de et resultat av erfaring, en erfaren lærer som gjennom årenes løp er blitt ekstra oppmerksom på de elevene som fryser og blir våte uke etter uke? Det som for meg så ut som improvisasjon, ligger kanskje allerede på et eller annet nivå i planene, som resultat av den erfaringen Ola har opparbeidet seg. Denne påstanden kan jeg finne støtte i hos Jarning (2006), som sier at det er to måter å forberede seg på for en lærer; den ene er gjennom planlegging av undervisning, og den andre er gjennom kontinuerlig trening på det å være lærer. Ola gjør begge deler. Undervisningen er planlagt, både i periodeplaner og dag-til-dag-planer. Samtidig hender det at været, uforutsigbarheter i elevgruppa eller andre ting hender, og undervisningen må endres i forhold til det planlagte. Da viser Ola evnen til *refleksjon-i-handling*, han bruker den erfaringen han har opparbeidet seg gjennom å trene på å være lærer. Jeg kan derfor si at Ola er en forberedt lærer, både fordi han har planlagt undervisningen, men også fordi han har erfaring som er nyttig når noe oppstår slik at planene må endres - hans *viten-i-handling* gjør at han evner å gripe situasjonen.

Uttalelsen ”jeg er han med sekken” (samtale 17.10.09) har jeg dvelt ved flere ganger gjennom arbeidet med feltdagboken, beskrivelsene av læreren og resultatdelen. Hvordan kan denne uttalelsen forstås, og gi et bilde av lærerens identitet og profesjon?

At han selv trives i rollen som han med sekken er jeg ikke i tvil om. Jeg ser også at han passer i denne rollen. Selv blir jeg veldig opptatt av hva han har i sekken. Ikke fysiske

ting som termos og ekstra sokker, men hvordan sekken og innholdet i den sier noe om hans kunnskap og erfaring, som igjen er viktig for hans lærerprofesjon. Lærerens selvforståelse, identitet og profesjon avhenger av det reelle handlingsrommet og de praktiske lærerhandlingene, skriver Hoveid og Hoved (2009). Ola omtales av andre som en profesjonell (selv om de andre lærerne ikke nødvendigvis benytter akkurat det begrepet). Jeg tror dette bildet, av han med sekken, gjør at han sees som en profesjonell også av ukjente øyne. Jeg opplever at andre lærere ser på han som en som kan kunsten å undervise ute. Jeg tror nok at hans profesjon, som utskolelærer, styrkes nettopp av å få gå med den sekken på ryggen. Han er friluftsmann, fri fra klasserommets rammer, men fortsatt lærer. Han får ta tak i det praktiske, bruke den kunnskapen han har med seg i sekken. Hans egen identitet, der friluftsliv spiller en viktig rolle, ligger nok også i den sekken. De verdiene kan han ta frem, og i praksis dele med de elevene han har rundt seg.

Hoveid og Hoved (2009) skriver også om de forventninger samfunnet har til at gode lærere skal kunne formidle fagkunnskap og ha evnen til å undervise elevene. Det er ikke snakk om kun videreføring av fakta, det skal gjøres på en slik måte at elevene forstår. Dette synes jeg Ola er flink til. Han er bevisst på at elevene skal lære noe i løpet av en uteskoledag, og har derfor et målfokus i sin undervisningsplanlegging. Samtidig er hans formidling fortellende og rik på "bilder", og han skaper samtaler med elevene. Slik fanger han deres oppmerksomhet. "I sekken" har han denne evnen til å legge til rette for en undervisning med varierte og praktiske metoder. Som Arnesen (2004) skriver, må en lærer forholde seg til rammer og forventninger fra samfunnet. Blant annet legger læreplanen føringer i lærerens handlingsrom. Samtidig skriver hun om lærerens "frie hender", og muligheten for å tolke og forstå rammeverket ut fra egne forutsetninger. Ola har nok et fortrinn med å være genuint interessert i natur og friluftsliv. Han har forutsetninger for å drive variert undervisning ute, og skolen, som "naturskole", har gitt han noen rammer som han må fortolke og utnytte ut fra egen kompetanse.

Lærerens praksisteori består av "...en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til en hver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (s.19-20) sier Handal og Lauvås (2000).

Læreridentiteten kan vel ikke helt skilles fra den personlige identiteten? Jeg tror nok, at om vi titter godt etter "i sekken" til Ola, vil det der ligge erfaring som går så langt

tilbake som til hans egen barndom og ungdom. Jeg forstår det som at erfaringene er en del av hans private og sammenvevde kunnskap i friluftsliv, som han stadig utvikler og tilpasser elvene han møter i uteskolen. Olas egen erfaring med friluftsliv gjennom oppvekst og voksenliv, og kunnskap om friluftsliv, undervisning og elever, samt hans verdier knyttet til norsk friluftslivskultur er av betydning. Selv driver han friluftsliv ut fra nytteperspektivet, som jeger og soppsembler. Men han har også glimtvis fortalt om turer i naturen knyttet til overskuddslivet, skiturer i marka og på fjellet. Alt er samlet i ”sekken”: Erfaringer har over tid utviklet og til dels endret praksisen i uteskolen. Olas undervisningspraksis preges av dette samspillet mellom kunnskap, erfaring og verdier, og gjør at han underveis i sin praksis som uteskolelærer har sett nødvendigheten av å utvikle læringsrommet, gjøre endringer i planene og tilpasse oppleggene: ”Om de elevene jeg hadde først kom tilbake, ville de nok ikke kjent igjen så mye. Noen av dem var jo litt forsøkskaniner også” (samtale 02.11.09). Ola forteller meg ikke om hva som er endret, men jeg synes denne uttalelsen gjenspeiler praksisteorien. Det viser at nye erfaringer og ny kunnskap er av betydning for den undervisningspraksisen denne læreren har.

I dette tilfellet kan man si at læreren har skapt sin egen profesjon. Utformingen av stillingen som uteskolelærer og arbeidet med uteskolen er det han selv som har stått for. I mine øyne har hatt tatt med seg personlige interesser, og skapt en profesjon der han drar nytte av sine tidligere erfaringer. Han har kunnskap om natur og friluftsliv som han benytter i uteskolen, noe som kan knyttes til Schön (2004) sitt begrep *viten-i-handling*. Han har en forståelse for hvordan han kan tilrettelegge for læring hos sine elever, dette krever en refleksjon over eget arbeide. Dette kan knyttes til *refleksjon-i-handling*, som også er et begrep hos Schön (2004). Ved å ha kunnskap om natur, friluftsliv og undervisning, kan læreren benytte sin viten i den refleksjonen som er nødvendig for å utvide lærerrollen fra å være lærer, til å være uteskolelærer.

De praktiske lærerferdighetene som Unneland (2009) skriver om, evnen til å undervise sine elever og ha faglig kunnskap om innholdet man formidler, er viktig også i uteskolen. Olas praktiske bakgrunn med friluftsliv spiller en viktig rolle, samtidig som hans lærerrolle også må være tilpasset det å være ute. Selv om forskjellene mellom det å være lærer inne og ute kanskje ikke synes så godt, kommer man nok ikke bort fra at dette preger lærerrollen. Som en annen lærer utformer sitt klasserom, utformer Ola

uteskolen. Den er tilrettelagt, innredet og utarbeidet av Ola, og jeg synes derfor ikke det er rart at en elev uttaler at ”det er Ola sin lavvo”. Han er lærer og ressursperson, han underviser ved og drifter uteskolen – kort sagt: *Ola er uteskolen!*

7.2 Fortellende engasjement og praktiske oppgaver

Inntrykket jeg sitter igjen med etter samtaler, observasjon og deltagelse i uteskolen, er hvor gjennomført Ola arbeider tverrfaglig. Innlæring i kart og kompass omfatter telling av skritt, utregning av høydeforskjell og innføring i begreper som vannrett og loddrett. Her integreres både matematikk og begrepstrening i en tverrfaglig kontekst.

Steinalderbosteningen er et historisk arbeid. Selv om jeg har vektlagt leken i denne temaundervisningen, ser jeg at situasjonen så godt som tas rett ut fra kompetansemål etter 4.trinn i hovedområde historie i samfunnsfag: ”Elevene skal kunne beskrive korleis steinalderfolk levde som jegerar og samlarar, ved å fantasere rundt dei første menneska som kom til landet vårt etter istida” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.121).

Undervisningsopplegget om sopp på 6.trinn også, hovedområdet ”mangfold i naturen” i naturfag sier at elevene skal kunne beskrive kjennetegn ved sopp, og hovedområdet ”mat og kultur” i mat og helse at elevene skal kunne lage mat i naturen, med naturen som ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig legger disse undervisningsoppleggene opp til lokale tradisjoner i friluftsliv og bruk av enkle bruksredskaper for opphold i naturen; med ferdsel, lek og tilbreiding av mat i det fri, og er dermed også innenfor kompetansemålene fra hovedområdet friluftsliv i faget kroppsøving.

Både beskrivelsene fra uteskoledagene og observasjoner jeg har omtalt tidligere, viser at lærerstyrt formidling og det å fortelle, vise og forklare står sentralt i Olas tverrfaglige undervisning. Jeg tror det kan være flere grunner til det:

1. Ola styrer praktisk prøving til å henge tett sammen med målene for dagen
2. Organiseringen av gjøremålene går lett når elevene tydelig har fått beskjed om *hva* de skal gjøre før de setter i gang
3. Ola benytter en *fortellende* tilnærming for å engasjere elevene

Disse tre punktene trenger nå en dypere og mer inngående forklaring:

7.2.1 Mål for dagen og praktisk prøving

Jeg har tidligere beskrevet hvordan Ola arbeider ut fra konkrete læringsmål for dagen, som presenteres for elevene ved oppstart. Disse læringsmålene går som en rød tråd gjennom hele dagen: Ola forteller, forklarer og stiller spørsmål til dagens tema. I ledige stunder i løpet av dagen stiller han repetisjonsspørsmål til det som har vært gjennomgått, og han sørger for at elevene får med seg hva som er det essensielle i dagens tema.

Hvis for eksempel temaet om lav og mose var blitt gjort uten teoridel først, og Ola hadde gitt elevene i oppgave å gå ut for å finne lav og mose, kunne de kommet tilbake med hva som helst. Dette kunne vært en måte å gjøre organiseringen på, men det krever da at læreren har veldig god kunnskap om *alt* som vokser i naturen. Elevene kunne i verste fall kommet tilbake med noe helt annet enn det Ola hadde tenkt, hvis de ikke hadde gjort noe forarbeid på skolen tidligere. Ved å gjennomføre en teoridel først, der Ola selv viser og billedlig forklarer de artene elevene skal ut og gjenkjenne og velge ut blant skogens mangfold, styrer han dem mot de læringsmålene som er satt opp, og de artene elevene skal kjenne etter endt dag. Dette er enda viktigere når elevene skal plukke sopp, og tilberede den som et måltid etterpå. Ola uttalte til meg at han hadde fått mange kommentarer til at han gjennomfører et opplegg med sopp-sanking. Hva om elevene plukker noe giftig, og spiser det?! Gjennom nøye forklaring av hva elevene skal plukke, oppfølging underveis for å sjekke at de plukker riktig, og kontroll før soppen renses og går i panna, sikrer Ola at elevene ikke spiser noe giftig. Men han skaper også en ramme som formidler at sopp-plukking er risiko, og at man må ta nøye forhåndsregler når man plukker sopp til matauk.

Kombinasjonen av formidling og metoder der elevene skal løse oppgaver, har jeg sett flere ganger i Olas undervisning. Jeg sitter likevel igjen med at det er formidling som dominerer. Ola har et undervisningsopplegg med mål for dagen, og slipper han opp til mer problemløsende metoder, kan det selvfølgelig ende med at dagens mål ikke oppnås, fordi undervisningen tar en annen vei enn planlagt. Profesjonelle lærere analyserer og reflekterer over de didaktiske valgene de står ovenfor (Jarning, 2006). Valg mellom ulike undervisningsmetoder må alle lærere forholde seg til. Antagelig har Ola reflektert over hvordan formidling ”styrer” elevene mot læringsmålet, og at dette er grunnen til at jeg ser den metoden oftere enn for eksempel problemløsende oppgaver. Men også det at

undervisningen tar enn annen vei en det læreren hadde tenkt i utgangspunktet, kan være lærerrikt – men elevene lærer noe annet enn planlagt. Ser man dette med øyne kun for læring i friluftsliv, er det vel ikke så nøye om elevene lærer det ene eller det andre, bare de lærer eller erfarer noe nytt i løpet av en dag? I denne sammenhengen tror jeg det er viktig å ha i bakhodet at Ola arbeider tverrfaglig med uteskole. En del av den undervisningen han gjennomfører er kanskje en del av en større helhet, avhengig av et prosjekt elevene arbeider med, og av andre læreres planer omkring det samme. Dette gjaldt for eksempel tema steinalder på 3.trinn, der Olas undervisning bare var en del av et større prosjekt, som elevene også arbeidet med sammen med andre lærere. Et annet argument for at undervisningen må styres av læringsmål, er foreldres krav til innhold i undervisningen. Jeg opplever ikke at dette er et stort tema ved denne skolen, men vet at det kan være det ved andre skoler. Det at foreldrene har lite å klage på når det gjelder Olas undervisning, mener jeg vitner om at både foreldre og elever opplever at undervisningen er nyttig og innholdsrik, og at elevene har utbytte av måten Ola driver uteskole på.

7.2.2 Hva skal elevene gjøre?

Jeg har også sett at organiseringen flyter lett og arbeidsoppgavene utføres nesten uten spørsmål når Ola har gitt klare beskjeder om hva elevene skal gjøre, og hvordan de kan løse oppgaven. På 3.trinn, når elevene skulle bygge bostedsplasser fra steinalderen, vil jeg si at føringene var ganske klare, selv om Ola kanskje ikke direkte instruerte elevene i hva de skulle gjøre og hvordan. De levende fortellingene om steinaldermenneskenes boliger, fangsmetoder og levesett inneholder faktaopplysninger som elevene kan ta med seg i oppgaven. Le for vær og vind, bålplass og fangstgrop er noe av det han fortalte om, og som han nevnte konkret at elevene skulle ha med på sin bostedsplass. Men tøyene var frie, og Ola trakk seg litt unna mens elevene holdt på. Så selv om instruksene var tydelige, var arbeidet med utformingen av oppgaven et selvstendig gruppearbeid. Ola unnlot å vise i sine forklaringer, han stilte heller åpne spørsmål for at elevene skulle få tenke hvordan det hele kunne se ut til slutt. Hans uttalelse om at læreren ikke bør bygge, understreker også at han ønsker at elevene skal ha friheten til å tenke selv, og ikke få for mange konkrete ideer før de har tenkt gjennom sine egne.

På 6.trinn, så jeg at innhenting av lav og mose gikk litt i stå, selv om beskjeden om hva de skulle ut og hente var gitt. Ola valgte da å kalle inn elevene til ny samling, og

presisere og vise de ulike artene en gang til. Kanskje hadde gråværsdagen litt skyld i at elevene tenkte på andre ting, kanskje var beskjedene litt uklare. Men ved å kalle elevene inn igjen, og gi helt tydelige beskjeder, ble arbeidsoppgavene utført mer tilfredsstillende. Nesten uten unntak har jeg sett at elevene hører på de beskjedene Ola gir, og gjennomfører de oppgavene han tildeler dem. Dette må bety at han har en autoritet ovenfor elevene, uten at han er autoritær.

7.2.3 En fortellende tilnærming

Når det gjelder en fortellende innføring til nytt tema, har jeg sett at fortellerstemmen trollbinder elevene på 3.trinn. Ols hvisking eller stemmeheving, avhengig av innholdet i historien, gjør at elevene lytter med all sin oppmerksomhet. Det å fortelle later til å være en god undervisningsmetode selv i et utendørs læringsrom. Gjennom å fortelle 6.trinns elevene om bjørnen som gjerne ligger på bjørnemose i hiet sitt fordi den er så luftig, ”sniker” Ola også inn noen ord om hvordan man bør kle seg for at klærne skal gi god isolasjon. Men, selv om det å fortelle kan være en undervisningsmetode i seg selv, benytter Ola den i kombinasjon med andre metoder. Både i forbindelse med å billedliggjøre lav og mose, samt å gi elevene innføring om steinalderbosetning, vil jeg si at *fortellingen* er en innledning til det videre arbeidet.

Faktakunnskap som elevene trenger for å løse oppgaven om bosetting i steinalderen, blir gitt i form av fortelling. Ola stiller spørsmål til elevgruppen, vekker ideer, forslag og lar dem bli hørt, samtidig som han *formidler* hva bostedsplassen skal inneholde. Videre skal 3.trinns elevene selv danne grupper, bli enige om stedet de skal bygge, og samarbeide for å komme frem til ideer og løsninger på hvordan deres produkt skal bli. En annen ting som slår meg når det gjelder fortellingen, er at elevene sitter igjen med levende bilder, og at fortellingen gjenskapes i konstruksjon av steinalderhus og -fangst, de leker seg gjennom det Ola har fortalt dem. Elevene lever seg inn i fortellingene, og blir dermed en del av dem.

7.3 ”Friluftsliv kommer naturlig der det kommer”

Jeg er ikke i tvil om at lærerens kompetanse, fagkunnskap og erfaring i friluftsliv er veldig viktig i uteskolen. Ola utstråler en glød, som igjen skaper engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Samtidig må han ha noen rammer, regler og føringer for å få opplegget til å flyte. Praktiske ferdigheter som for eksempel bålpyr er jo en

nødvendighet hos læreren. Som beskrevet i tidligere kapitler, er det gjerne bål i lunsjen. Elevene kommer til Ola og spør om de ikke kan ha bål, hvis han ikke allerede har ordnet det. Men jeg har altså ikke sett elevenes deltagelse omkring det å tenne bålet. Ja, de har med seg litt ved i sekken, men det er Ola som kløyver, plasserer kubber, og sørger for never eller flis til opptenning. Kunne ikke også dette gått litt på rundgang? At elevene for eksempel var delt i små grupper som hver sin gang tok del i det praktiske med bålet? Gjøre klar ved, tenne, sørge for at det brenner pausen igjennom og tilslutt ha ansvaret for at det er forsvarlig slukket før de går hjem? Selv om dagens læringsmål egentlig er noe annet, kan den praktiske læringen omkring bålet være et tema som går igjen, og være verdifullt for opplevelsdimensjonen – både i skoletiden men også i et friluftsliv elevene bringer med seg videre i livet. Selvfølgelig trengs læreren som veileder, med rett porsjon av involvering avhengig av elevenes forkunnskap, slik at elevene opplever å mestre bålet. Samtidig ser jeg at det ligger et sikkerhetsaspekt i det å la elevene ta ansvar for bålet. Det er fort gjort å brenne seg, eller sette fyr på noe. Det er derfor helt avgjørende at læreren har mulighet til å være fullstendig tilstede sammen med elevene, og være på vakt i tilfellet noe skulle skje.

Både det å fyre opp bål og forsyne seg av brensel til bålet er omtalt i rundskrivet knyttet til lov om friluftslivet (Miljøverndepartementet, 1997). Det samme gjelder også for sanking av bær, sopp og mose – selv om tradisjonen tilsier at å plukke til egen nytte er fullt akseptert. Jeg tenker likevel at aktiviteter knyttet til det å ta ned trær, sanke sopp og fyre bål, gir gode rammer for å snakke med elevene om allemannsretten. Det at ei jente spør ”men, er det lov å bare felle et tre da?” (feltnotater 19.10.09) i forbindelse med at det skal lages rager til bære, er også et godt utgangspunkt for å ta tak i det lovverket som setter rammen for hva vi har rett til og ikke i naturen. Det at noen av elevene er oppvokst på gård, gjør det mulig å se dette både fra grunneiers og den som ferdes sitt ståsted. Det er godt mulig at Ola fremmer dette i sin undervisning. Som lærer kan man ikke ha fokus på alt hver gang, men i undervisningssituasjoner der det faller naturlig, kan den improviserende lærer bruke sin *viten-i-handling* til å skape blest omkring de rammene allemannsretten gir oss for ferdsel spesielt i utmark. Lavvoen som står permanent, noe Ola har fått grunneiers tillatelse til, kan også være et ledd for en slik diskusjon.

Den norske kulturarven kan knyttes til friluftslivfenomenet, og Bagøien (2003) skriver at vi ”har dette i oss”. Selv er jeg mer opptatt av hva som gjør at vi sosialiseres til friluftslivet, og hvordan vi ”lærer” det å gå på tur. Videreføring av de tradisjonelle friluftaktivitetene: Fotturer, sopp- og bærsanking, ski- og sykkelturner og bading utendørs mener jeg er viktig. Tallene fra levekårsundersøkelsene fra 1997-2007 viser at mer enn 90% av barn mellom 8 og 15 år deltar i fotturer og bading ute i naturomgivelser i løpet av et år. Nesten 80% går på ski, sykler eller fisker i løpet av samme periode (Vaage, 2009). Denne aldersgruppen er i stor grad avhengig av drahjelp for å gjennomføre disse aktivitetene. I en hverdag der tidsklemma er gjeldene, og vi vet at foreldre ofte har lite tid sammen med barna, synes jeg det er ekstra viktig at skolen introduserer og motiverer for slike aktiviteter. Slik kan elevene få erfaring og motivasjon til å dra på turer sammen med venner.

Hva kan en lærer gjøre, med skolen som ramme, for å fremme sosialisering til det tradisjonelle friluftslivet? Hvis det er som Bagøien (2003) sier, at det finnes normer for hvordan man skal kle seg, og hva som skal ligge i sekken: Hvordan forholder læreren seg til dette? Bevisst eller ubevisst – Ola er kledd i solide og funksjonelle klær - ull på hodet, hender og føtter. Vanntett ytterbekledning om det regner, solide sko. Klærne er ikke nødvendigvis nye og fancy, de er robuste og tåler å bli brukt. Grovbrød i matpakka, termos med varm drikke. Han uttrykker at han ønsker å være rollemodell, og gjennom det han uttrykker visuelt med bekledning og sekkens innhold – formidler han de normene som Bagøien her omtaler. Men han formidler også normene ved å snakke med elevene om klesvalg, og hvorfor man bør ta av seg klær når man er i bevegelse, og heller ”kle inn varmen” etter på. Han snakker bevisst om hva slags sko de bør velge, og at det bør ligge ekstra klær i sekken. Slik sett driver Ola en ”dobbel formidling” av disse normene, både ved å følge dem selv, og være et visuelt forbilde – men også ved å samtale med elevene om dem, og gi eksempler på hva slags klær som egner seg.

7.3.1 Forståelsen av begrepet friluftsliv og friluftsliv i læreplanverket

Ola selv uttrykker at det å benytte Læreplanverket for Kunnskapsløftet ikke er så aktuelt når det gjelder å legge til rette for friluftsliv i undervisningen. Jeg ser likevel at aktivitetene som gjennomføres i undervisningen, har et innhold som favner både lærerplanenes generelle del, men også kompetansemålene i kroppsøvningsfaget. For eksempel skal ”opplæringen ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og

lokale tradisjoner..” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.5). Olas planer viser bærturer, soppturer, isfiske – aketurer, skiturer og sykkelturer. Sett i sammenheng med Breiviks (1978) forståelse av friluftsliv som nytteaktivitet, tar elevene del i landsbygdas tradisjoner med matauk og attåtning, gjennom å plukke bær og sopp – og fange fisk. Det å dra på lengre dagsturer med ski og sykkel, kan forstås som overskuddsaktivitetene Breivik (1978) beskriver. Alle disse aktivitetene kan være nasjonale og lokale tradisjoner, som er drevet gjennom tidene og fortsatt er aktuelle i dag.

Gjennom hele dette kapitlet knytter jeg kompetansemål til aktiviteter jeg har sett. Uten å gå spesifikt inn i alle kompetansemålene som omhandler friluftsliv etter 4. og 7.trinn, skal jeg nå forsøke å knytte noen av undervisningens aktiviteter opp mot det *hovedområdet friluftsliv* innebærer i kroppsøvingfaget: Elevene skal ha kunnskap og ferdigheter som trengs for ferdsel i naturen og bruke nærmiljøet til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette hovedområdet setter rammen for de kompetansemålene som skal oppnås etter 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen. Helt konkret mener jeg å ha observert, og tolker at læreren tilrettelegger for aktiviteter der elevene skal få kunnskap om og erfaring med:

- Bekledning og skotøy i forhold til vær, temperatur og føre
- Hva som skal være med i sekken når vi går på dagstur
- Sporløs ferdsel (med tanke på do-besøk og søppel)
- Kart og kompass
- Matlaging i naturen
- Bruk av kniv, øks og sag
- Førstehjelp
- Kjennskap til noe av det som vokser i naturen, som kan nyttes til matauk (for eksempel sopp og bær)
- Naturlek
- Ferdsel på sti og i ulendt terreng

Jeg har tidligere beskrevet turen til/fra uteskolens arena som en ”transportetappe”. Jeg ser nødvendigheten av å utdype og kommentere dette ytterligere. Slik jeg ser det nå, etter å ha bearbeidet stoffet en del, mener jeg at dette er en viktig erfaring å ta med seg i forhold til det sosiale med å gå på tur. Elevene får mulighet til å snakke sammen, se på ting i naturen og samtidig være i aktivitet – helt uten at noen hysjer, ber dem forte seg

eller snakke om noe faglig. Dette kan også argumenteres for å være en aktivitet som favner ”hovedområdet for friluftsliv”, nemlig det å ferdes i nærmiljøet til ulike årstider. Det er ikke gitt at aktivitetene jeg har listet opp over står i fokus i dagens læringsmål, men de er en del av undervisningen i den konteksten uteskolen har. Våte sko gir leksjon om valg av skotøy, frysing om ekstra klær i sekken og naturfaglig undervisning om sopp bunner ut i sopptur og matlaging på stormkjøkken. Rammene i uteskolen gir muligheter for at læreren kan legge til rette for erfaring i friluftsliv der det er naturlig, og når situasjonene oppstår. For å få til dette må læreren ha evne til å tenke tverrfaglig, åpne for improvisasjon og ha faglig tyngde – både i friluftsliv og andre skolefag. Slik kan man skape gode læringssituasjoner for sine elever.

”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne praktisere nokre aktivitetar med røter i samisk tradisjon” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 155) er også et kompetansemål innen hovedområde for friluftsliv etter 7.trinn. Det at undervisningen på 5.-7.trinn foregår i en lavvo, skaper en kontekst som gjør det naturlig å bringe dette kompetansemålet frem i lyset. Jeg har ikke sett eksempler på at det samiske er representert i uteskolen. Det er likevel interessant å berøre dette temaet, fordi lavvo er et læringsrom som benyttes i flere skoler, til undervisning og i forbindelse med turer. Et telt som opprinnelig var samenes bolig på vidda, skaper gode rammer for å bringe samiske fortellinger, skikker og aktiviteter inn i undervisningen. En lærer som Ola, med så gode fortellerferdigheter, kunne fint spre kunnskap om den samiske kulturen med de rammene lavvoen gir.

Som jeg skrev innledningsvis i dette avsnittet, uttalte Ola under mitt feltarbeid i høst at det ikke er så aktuelt for han å benytte Kunnskapsløftet for å planlegge undervisning i friluftsliv. Da han denne våren fikk mulighet til å lese gjennom det jeg har skrevet i kapittel 5 og 6, uttrykte han i en e-post til meg: ”En liten kommentar er at jeg nå er blitt mer bevisst på å jobbe etter de berømte kompetansemålene i kunnskapsløftet. Årsaken til dette er satsingen til kommunen og skolen. En må henge med vet du” (e-post 22.04.10).

Den aktiviteten jeg observerte i høst, faller naturlig inn under kompetansemålene, men kanskje mer ubevisst fra Ola sin side. Nå har han altså blitt mer *bevisst* de valgene han

gjør, i forhold til å rette seg mot kompetansemålene i sin undervisning.

7.4 Naturen, årstidene og været ”i klasserommet”

For å kunne legge til rette for en slik tverrfaglig og helhetlig undervisning, må læreren ta utgangspunkt i de ressursene og rammene som finnes i undervisningskonteksten:

7.4.1 Valg av steder og tilrettelegging av friluftsliv i undervisningen

Ved å etablere et fast tilholdssted i naturen med lavvo, har Ola tatt et valg angående *stedet*. Bare det at det står en lavvo der, vil jo spille en rolle i den undervisningen han driver. Det å kunne sitte under tak, skaper helt andre rammer for undervisningen enn om dette ikke var et alternativ. Jeg er imidlertid mer opptatt av naturen rundt lavvoen, og hva denne har å by på. Schriver (2007) viser at et sted kan være av betydning for de som oppholder seg der. De kvalitetene som stedet har å by på, gir et meningsfullt innhold i relasjon med de menneskene som befinner seg der. Det sosiale, mellom-menneskelige samspillet påvirkes også av disse kvalitetene, skriver hun. Samtidig kan naturen, i følge henne, bringe frem positive følelser hos de som tilbringer tid der.

Hvilke kvaliteter har dette nærmiljøet der lavvoen står, som elevene stadig kommer tilbake til? Med naturen rett utenfor ”klasserommet”, altså lavvoen, har stedet mange iboende kvaliteter. Det første som slår meg, er hvor godt dette klasserommet følger opp den generelle læreplanens overordnede mål om at ”opplæringen må fremme glede over fysisk aktivitet og naturens stolthet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.19). For å nå lavvoen, legger elevene ut på vandring med sekk på ryggen oppover bakkene. De er i fysisk aktivitet og sosialt samspill med sine klassekamerater, og jeg ser smilende ansikter som trasker mot målet. Gjennom å bruke dette nærområdet får de kjennskap til en liten del av sitt eget vakre land – sitt lokale landskap som består av tett skog i kombinasjon med åkerlandskap. Ikke minst får de oppleve sitt nærmiljø og dets forandring i takt med årstidenes vekslinger. Selv har jeg ikke opplevd årstidenes rundgang sammen med elevene, men jeg kan tenke meg hvordan vekslingene i naturen vises i stedets kvaliteter, og forandres gjennom skoleåret: Bladene som faller av om høsten, trærne som står stive gjennom vinteren med snøens myke teppe, bekken som bruser i vårløsningen og bladene som på nytt spirer og gjør skogen grønn innen sommerferien kommer... Disse

vekslingene, og ulike kvalitetene ved stedet, har læreren mulighet til å ta tak i når han skal gjennomføre sin undervisning i friluftsliv. Samtidig spiller vær og temperatur en rolle når Ola planlegger undervisning fra dag til dag. Når det er snø og sludd i lufta, og temperaturen ligger på null grader, så jeg at elevenes læringsforutsetninger er annerledes enn i klarvær med lav oktobersol. Elevene fryser, blir våte og konsentrasjonen rettet mot arbeidsoppgavene vil dermed synke. Flere ”mister” interessen for å oppdage og utforske, som kanskje ville vært tilstede med et annet vær. Værets forandring er også en del av stedets kvaliteter, og blir derfor viktig i den undervisningen som skjer.

Ut fra Jordet (2007) sin beskrivelse av uteskole, kan denne undervisningsmetoden preges av at man arbeider med ressurser som finnes i det alternative klasserommet (for eksempel naturen). Man velger gjerne flytte undervisningen dit, fordi den gir god tilgang på de læringsressursene man søker. God plass skaper også rom for aktivitet og samhandling hos elevene skriver han. Et godt eksempel på dette, så jeg da elevene på 3.trinn fikk undervisning om steinalderen ute. Ved å arbeide tverrfaglig opp mot kunst og håndverkfaget, nyttet elevene kun de ressursene skogen hadde å by på. Gruppevis samarbeidet elevene om å skape en arbeidsprosess og et produkt, ut fra de rammene de hadde fått i forhold til avgrensning av området, og tilgang på materialer å bygge med. Det var stor takhøyde for kreative og ivrige samtaler om hvordan det skulle se ut, og plass til å beskrive med store bevegelser. Jeg opplevde heller ikke at elevene uttrykte at de manglet ressurser, eller skulle ønske at de hadde tatt med seg noe spesielt ut. De utnyttet de ressursene stedet hadde å by på, og det var heller ikke behov for noe annet.

7.4.2 Stedets pedagogikk

Undervisning i friluftsliv har gjerne vært knyttet opp mot det ”å være på tur”, ferdes eller være på vei til et sted – veien er målet, stedet man kommer til ikke like viktig. Fra min egen skolegang husker jeg hvordan vi gikk, gjerne med poster underveis, og kom frem til et sted vi spiste – før vi gikk hjem igjen. Dette med ”å være på tur” har jeg ikke sett fremhevet i Olas undervisning, det er mer fokus på det som skjer på stedet vi kommer til. Det at elevene på 5.-7.trinn har fått et fast tilholdssted i nærmiljøet med lavvo, gjør det naturlig å knytte uteskoledagene i denne konteksten til Sobels (2005) begrep stedsbasert undervisning. Reelle opplevelser, praktisk kunnskap og tilknytning til nærmiljøet er altså stikkordene for denne undervisningen. Hva ligger i ”stedets

pedagogikk”? Hva har naturen her å by på, og på hvilke måter utvikler læreren ressursene som finnes?

Hvis jeg nå først knytter denne type undervisning opp mot Asfeldt, Urberg og Henderson (2009) sitt studieprogram i den canadiske villmarka: Hvordan kan det trekkes paralleller mellom deres og Olas undervisning, med tanke på ”place-consciousness”; nemlig bevisstheten om hva stedet har å by på? Asfeldt, Urberg og Henderson (2009) skriver at forståelse av natur, kultur og landskap – samt det å knytte seg til stedene og menneskene som bor der, er sentralt. Har denne dimensjonen av undervisningen overføringsverdi til uteskole-konteksten? I det canadiske studieprogrammet er hensikten å reise langt bort for å erverve seg ny innsikt og erfaring. Dette bringes i neste trinn med hjem, til eget nærmiljø, og utgjør en utvidelse av personens forståelse av hva stedet har å by på. I den konteksten Ola driver uteskole, er det ikke snakk om å reise langt, heller ikke å oppholde seg et sted over lengre tid. Men elevene oppsøker jevnlig de samme stedene, og vil over et 7-årig løp på barnetrinnet ha vært i store deler av *sitt eget nærområde* – miljøet de har vokst opp i. Jeg tror dette kan gi innsikt og erfaring i hva hjemstedet har å by på – samtidig som elevene gjennom skolen får mulighet til å bli kjent med sitt nærområde, de spesielle stiene, skiløypene og stedene, men også med hverandre og andre aktører som er viktige brikker i et slikt nærmiljø.

Jeg mener dette er viktig i barn og unges hverdag, og at skolen kan være med å skape kjennskap til ulike dimensjoner ved friluftslivet. Det daglige friluftslivet – aktivitetene i nærmiljøet – er den viktigste dimensjonen ved nordmenns friluftsliv. Det er viktig at den overføres til nye generasjoner. Fåtallet av Norges innbyggere går de lange ekspedisjonene og oppholder seg i villmarka i lengre perioder. Majoriteten går spaseretur eller fottur. Bading utendørs, sykling og skiturer samt fisketurer er også friluftaktiviteter folk flest driver med (Vaage, 2009). Det er nærmiljøets friluftsliv, slik jeg ser det.

Men jeg ser også aktualiteten av å knytte stedsbasert undervisning opp mot det Loynes (2008) skriver om landskapets fortellinger. Hvilke historier og fortellinger finnes i nærmiljøet? På hvilken måte har disse preget utvikling av stedet, og menneskene som bor der? Er det natur- og kulturskapte fortellinger om nærmiljøet der Ola driver

uteskole? Læreplanen sier også noe om at elevene skal kjenne til lokale tradisjoner i friluftsliv etter 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Slike fortellinger var ikke en del av undervisningen den perioden jeg deltok, men det kan godt hende Ola tilrettelegger for det, selv om jeg ikke har opplevd det. Det jeg likevel reflekter over, er at Ola er fra en annen kant av landet. Selvfølgelig er det mulig å lese seg opp, snakke med folk som har bodd på stedet et langt liv og få et innblikk i stedets historie. Etter en tiårsperiode som lærer erverver man seg også en del kunnskap gjennom kollegaer og elever. Jeg mener en lærer som behersker fortellerkunsten så godt som Ola, bør dra nytte av det ved å spille på stedets egne fortellinger, historier fra jordbruk, industri og jakt – ferdsel som har foregått gjennom tidene - ja kanskje til og med eventyr om trollene fra de dype skogene bakom?

Også skileikanlegget lager og vedlikeholder Ola på egenhånd. Her kan man jo spørre seg, hvorfor er ikke de eldste elevene med og skaper denne læringsarenaen? Gjennom sine år med uteskole har de selv prøvd og erfart skileik, og har helt sikkert ideer og tanker om hvordan et slikt anlegg bør være. Kunne det ikke vært læring i å planlegge et område i fellesskap, fordele ansvar mellom elevene – og la dem komme med sine ideer? Ja, de trenger nok litt hjelp på veien, men gleden og mestringen i kuleløypa må vel minst bli dobbelt så stor hvis man har vært med å lage den?

7.5 Elevenes lek i naturen – ”se som de holder på”

Det at tingenes virkelighet kan bli til noe annet, er en viktig beskrivelse av leken. Leken oppstår i øyeblikket, og har en egenverdi for den som leker (Steinsholt&Øksnes, 2003). Midt i en annen oppgave, nemlig å finne en raje med det formål å lage en bære, sitter to gutter på 6.trinn på en ”dumpehuske”. Den virkelige trestammen omskapes til noe annet, og leker med guttene. Det er rom for denne type kreativitet i uteskolen. Det kommer ikke en lærer ilende for å sørge for at elevene gjør noe ”fornuftig”, eller fortelle dem at de handler utenfor rammene som er gitt. Beskjeder av den typen som ofte hagler inne i et klasserom, hvis elevene gjør noe annet enn det de skal. Jeg opplever et rom for kreativitet og utforskning av egne ideer, der veggene er mer tøyelige enn inne i skolebygningen. På 6.trinn preges tiden som settes av til lek av sisten-leker. Variasjonene i terrenget skaper gode hjemmesteder, muligheter for ”å snike” seg innpå og innbyr til krumspring som asfalt eller fotballbaner kan drømme lenge om.

På 3.trinn opplever jeg at ”disse veggene” er enda mer tøyelige, og at det virkelig åpnes for at elevene skal utforske virkeligheten i naturen, og la seg bli lekt med av den – der og da. Når en elev står høyt på en stubbe, brølende med et steinalder-spyd i den ene hånda, hvor er eleven egentlig da? Mest sannsynlig i et forestilt bilde av steinalderen, stående på en høyde eller et fjell, i kamp med en fiende eller et vilt dyr. Det samme gjelder pinnemenn som går på besøk til andre bostedsplasser, eller slaktede dyr som overleveres i gave. Det bare oppstår, i den konteksten leken foregår, og ut fra de fortellingene som har skapt rammene for leken. Dette er barnas egne gjenfortellinger og fortolkninger som leves ut gjennom handlinger i leken.

Begge disse eksemplene viser at det er naturen, dens variasjoner og elementer, som innbyr til kreativ lek. Men hva gjør at den engasjerer elevene, og fanger dem i leken? Jeg vil si den innbyr til lek gjennom å være naturlig, forandrelig og i endring. Samtidig byr den på unike gjemmesteder, og det er lett å snike seg unna, mellom trær – bak steiner og langflat nedi ei grøft, mens man prøver å unngå å bli tatt, for eksempel i ”boksen går”. På 3.trinn satt ei jente, kledd i fargerike klær og refleksvest(!) på huk bak et bittelite grantre. Hun prøvde å snike seg innpå, uten å bli sett. Antagelig følte hun seg godt kamuflert også, men for oss som sto og så på, skapte dette et lystig bilde av barns ideer og fantasi i leken.

Jeg tror endringer som skjer i naturen, skapt av årstider og skiftende vær – gjør noe med engasjementet i barna. Eleven som vasset oppover bekken den dagen det var regn, sludd og ufyselig vær – han tenkte sikkert ikke på at han kom til å bli våt og ikke hadde ekstra klær i sekken. Han tenkte nok heller på at det var mer vann i bekken, mer krevende å gå i den – og derfor morsommere. Slik jeg ser det, lot han øyeblikket og naturen fange seg, og ble lekt med av vannet!

Hva med læreren, har han noen hensikter med å tilrettelegge for den spontane eller den styrte leken? Den styrte leken – ja, han uttrykker et ønske om at elevene skal lære gjennom å samarbeide i leken: ”Tenk bare på det å bli enige om reglene” sier han. ”Det er mye læring i det. Og elevene trenger trening i å samarbeide” (samtale 13.10.09). Her er altså leken, i motsetning til bare å ha egenverdi, et middel for å trene elevenes samhandlingsevner. Noe jeg ser, og Ola kommenterer at elevene trenger trening i. Har leken andre hensikter? Den fysiske aktiviteten, som Ola omtaler som sitt hjertebarn –

den legges det til rette for gjennom styrt lek-aktivitet. Dette kan knyttes opp til det Hegna skrev for hundre år siden, at det å leke i friluft gir ”legemlig sunnhet”, altså en frisk kropp. I tillegg uttaler Ola mens vi ser på at elevene leker ”smuglere og tollere”, at det er fint at barna er i aktivitet, og erfarer at da fryser de ikke. Slik sett er leken, som en aktivitetstype, et middel for fysisk aktivitet og for å forstå hvordan kroppen holder seg varm. Kanskje er ikke dette så selvsagt for elevene der og da, som det er for Ola. Men som han påpeker til meg, at dette er noe de kan tenke tilbake på når de blir eldre – lek og aktivitet gjorde at de ikke frøs og var kalde på uteskoledagene.

Lærerens store utfordring, gå inn og styre leken, eller la elevene holde på selv? Med fokus på fysisk aktivitet, eller at elevene skal lære noe gjennom leken, er det kanskje nødvendig at læreren går inn for å styre. Men på en annen side, Ola velger å trekke seg bort, for at elevene i fellesskap uten hjelp fra lærere skal få trening i samarbeid. Jensen (2003) skriver at elevene helt fint kan styre og kontrollere leken selv, som Ola påpeker – og som jeg ser når jeg er til stede i lek-situasjonene. For eksempel i den frie leken på 3.trinn er Ola bevisst sin rolle – og ønsker å trekke seg unna mens elevene holder på. Om han selv reflekterer over at dette er ”lek”, vet jeg ikke. Men i mine øyne er dette friluftsløk, selv om aktiviteten springer ut av en ramme med konkrete mål for dagen som elevene skal forholde seg til. Det som skjer når elevene setter i gang, er at jeg ser det Steinsholt og Øksnes (2003) skriver om, barna leker med deler av virkeligheten. De konglene, pinnene, det råtne treverket og bærene som plukkes opp fra bakken blir til noe helt annet, det ”lekes” om til dyr, mennesker, kjøtt og blod. Jeg mener at denne aktiviteten, som Ola åpenbart har tilrettelagt med den hensikt å gi innblikk i steinalderen, gjør så mye mer med elevene: For det første får elevene kjennskap med det som ligger på skogbunnen, de bruker sine kreative evner til å omskape det til å symbolisere noe annet i leken. For det andre har de det *gøy*, de forter seg ikke med å bli ferdige – de leker seg gjennom oppgaven. Flere uttrykker også at de ikke vil slutte når Ola avbryter med at det nærmer seg matpause. For det tredje leker de uten å bli ”bevoktet” av læreren. Ola holder seg unna, og trer helst frem hvis elevene selv har spurt han etter råd. Han uttrykker selv at han ikke ønsker å påvirke, han vil la elevene jobbe på egenhånd. Som Bagøien (2003) sier, når barn leker er det uten avtaler eller innspill fra voksne. Leken oppstår mentalt – i et samspill mellom barna og med naturen som grunnlag. De leker, og det er hele meningen for dem.

Ola tilrettelegger både for styrt lek og for fri lek. Det kan kanskje se ut som at den frie leken skjer når det er pause, altså når det ikke skjer undervisning. Og motsatt med den styrt leken, at den skjer når Ola bestemmer det. Jeg vil ikke si at steinalderbosetningen er en ”styrt lek”. Det legges ikke opp til at det skal være lek, oppgaven er nemlig å skape en steinalderbosetning. Leken bare *skjer*. Virkeligheten leker med barna, og leken oppstår – akkurat slik Steinsholt og Øksnes (2003) skriver.

7.6 Avrundende kommentarer

Med utgangspunkt i at natur og friluftsliv er en viktig del av den norske kulturen, har videreføring av og opplæring innenfor det tradisjonelle friluftslivet vært en viktig ramme for denne oppgaven. Læreplanens kompetansemål som favner hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingfaget har vært et naturlig utgangspunkt. Men jeg har også fremhevet hvordan friluftsliv kan være en del av en tverrfaglig kontekst, der målene for dagen i utgangspunktet har et annet faglig fokus.

Min fortolkning av det jeg har sett i denne uteskole-konteksten, er hvordan friluftslivet får en rolle som favner et bredt spekter av friluftslivsaktiviteter. Elevene får muligheten til å oppleve, nyte og slappe av ute gjennom lange lunsjpauser, fri lek og sosialt samvær med sine klassekamerater. Samtidig har Ola planer som viser at bærplukking og soppsampling står på timeplanen i uteskolen, og elevene får derfor erfaring med det å bruke naturen som ressurs i forhold til matlaging. En annen viktig fortolkning, er hvordan uteleken er en del av barns friluftsliv, naturerfaring og naturforståelse. Mine betraktninger strekker seg mot at rammene i uteskolekonteksten åpner for den frie leken, elevenes kreativitet og utfoldelse. Sett ut fra Breiviks (1978) forståelse vil jeg si at barna driver en overskuddsaktivitet, en aktivitet uten nytteverdi eller konkurransepreg. De leker, nyter naturens ressurser og muligheter – og gleder seg over å få være ute i naturen.

7.6.1 Forslag til videre forskning

Med Bagøien (2003) sitt utgangspunkt, kunne det vært interessant å se på hvordan uteleken påvirker barnas utvikling av friluftslivet, og hvilken betydning det har for det friluftslivet som drives i ungdom og voksen alder. Jeg har sett at den frie leken i naturomgivelser engasjerer barna, og blitt nysgjerrig på om disse møtene har betydning

for aktivitet i naturen senere i livet. Det mener jeg kunne vært et interessant perspektiv for videre forskning.

Denne masteroppgaven er avgrenset til å studere undervisning i friluftsliv – sett fra lærerens perspektiv. Jeg synes imidlertid det kunne være spennende å ta dette videre til å se på hva elevene lærer. Hva er det *elevene* finner interessant og meningsfullt? Hva er de nysgjerrige på, hva fanger deres interesse når de er ute? Man kunne for eksempel studere elever som går i naturskoler, skoler med regelmessig uteskole i naturen, eller skoler der friluftsliv er spesielt vektlagt. Vi vet lite om elevenes spesifikke læringsutbytte i friluftsliv, noe som kan være av interesse for de skolene som har natur og friluftsliv i sine spesielle satsningsområder i undervisningen.

Nytt i tiden er også spesielle skoler som kommunene støtter driften til, med et tilrettelagt tilbud innenfor natur og friluftsliv. Hit kan lærere ta med sine elever, og overlate det pedagogiske opplegget utendørs til lærere som har spesiell kompetanse på området. Det kunne vært interessant å se på et slikt tilbud både fra innsiden; hvordan arbeider lærerne ved disse institusjonene, hvordan møter de elevene – og hva vektlegges i undervisningen? Men også fra utsiden; hvordan opplever lærerne som benytter seg av tilbudet den undervisningen elevene får? Og ikke minst fra elevperspektivet; hvordan opplever de og hva lærer de av en slik ”alternativ” skoledag?

REFERANSER

- Abelsen, K. (2002): *Uteskole og lærerprofesjonalitet. Visjoner og virkelighet.* Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Arnesen, A.L. (2004): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold.* Abstrakt forlag AS, Oslo
- Asfeldt, M., Urberg, I. & Henderson, B. (2009): Wolves, Ptarmigan, and Lake Trout: Critical Elements of a Northern Canadian Place-Conscious Pedagogy. I: *Canadian Journal of Environmental Education*. Volume 14. Lakehead University, Canada
- Backman, E. (2004): Friluftsliv i grundskolan. I: Larsson, H. & Redelius, K. (red.): *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa.* Rapport nr.2 i serien Skola – Idrott – Hälsa. Idrottshögskolan, Stockholm
- Bagøien, T.E.(red.) (2003): *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv.* Sebu forlag, Oslo
- Bamle, K.A. (2009): *Fra læreplan til læring. En kvalitativ undersøkelse av sammenhengen mellom læreplanens intensjoner og undervisningsaktivitetens realiteter.* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Breivik, G. (1978): To tradisjoner i norsk friluftsliv. I: Breivik, G. og Løvmo H. (red.) (1978): *FRILUFTSLIV fra Fridtjof Nansen til våre dager.* Universitetsforlaget, Oslo
- Delamont, S. (2002): *Fieldwork in Educational Settings: Methods, pitfalls and perspectives.* 2.utgave. Routledge, London
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo
- Edlev, L.T. (2008): *Natur og miljø i pedagogisk arbejde.* 2.utgave. Munksgaard Danmark, København
- Fangen, K. (2008): *Deltagende observasjon.* 2.opplag. Fagbokforlaget, Bergen
- Fjørtoft, I. og Reiten, T. (2003): *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt.* HiT skrift nr. 10/2003. Høgskolen i Telemark og Friluftslivets fellesorganisasjon, Porsgrunn
- Flick, U. (2007): *Designing Qualitative Research.* SAGE Publications, Los Angeles – London – New Delhi - Singapore (printed in Great Britain)
- Garborg, L. (2003): *Uteskole og klassemiljø – en studie av erfaringer med uteskole i 7.klasse på Lutvann skole.* Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo

- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. og Terum, L.I. (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo
- Gurholt, K.P. (2008): Norwegian Friluftsliv as Bildung – a Critical Review
I: Becker, P. & Schirp, J. (red.) (2008): *Other ways of learning*. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996-2006, Marburg
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (Oversatt av Anderssen, T. og Sjøbu, A.) Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Hegna, H. (1910): *Friluftsløk. Utvalgte leker og idrætsformer for skoler og ungdomslag*. 2.opplag, Jacob Dybwads forlag, Kristiania
- Hoveid, M.H. & Hoveid, H. (2009): Å arbeide med ordene vi bruker. Overveielser av muligheter for utvikling av læreridentiteten og lærerprofesjonen gjennom den praktiske fornuft. I: Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.) *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Jakobsen, J.E. (2007): *Friluftsliv i ungdomsskolen. Skolen kan hvis skolen vil*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Jarning, H. (2006): Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H. (red.): *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. Damm & søn AS, Oslo
- Jensen, A. (2003): Veiledning i friluftsliv for barn og unge. I: Bagøien, T.E.(red.) *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv*. Sebu forlag, Oslo
- Jordet, A. Nikolaisen (1998): *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademiske forlag AS, Oslo
- Jordet, A. Nikolaisen (2002): *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Prosjektbeskrivelse – Teorigrunnlag. Notat nr.5*. Høgskolen i Hedmark, Elverum
- Jordet, A. Nikolaisen (2007): *"Nærmiljøet som klasserom". En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo, Oslo
- Kongsrud, T.D. (2004): *Friluftsliv i ungdomsskolen i et elevperspektiv: hvordan opplever elevene undervisningen der det utvidede klasserommet er et primitivt skogsmiljø*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo

- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet – midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet, Oslo
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Loynes, C. (2008): Story and the Outdoors, Fiction or Non-Fiction? I: Becker, P. & Schirp, J. (red.) (2008): *Other ways of learning*. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996-2006, Marburg
- Lunde, G.A. (2000): *Uteskole – fra ide til praksis. En kvalitativ fremstilling av uteskole på fire grunnskoler*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Lundgaard, H. (2010): En jobb for superhelter. *Aftenposten*. (Lest 20.03.10) På nett: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3572800.ece>
- Miljøverndepartementet (1997): *Om lov om friluftslivet av 28. juni 1957 nr 16*. Miljøverndepartementet, Oslo
- Mjaavatn, P.E. & Skisland, J.O. (2004): *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Sosial- og helsedirektoratet, Oslo
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. The Falmer Press, London
- Pedersen, K. (1999): “*Det har bare vært naturlig*”. *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Avhandling, Dr.scient graden. Institutt for samfunnsfag, Norges idrettshøgskole, Oslo
- Repp, G. (1993): *Natur og friluftsliv i grunnskolen. Rapport nr. 9308*. Møreforskning, Volda
- Rødby, H.E. (2006): “*Barn er så mye mer kropp enn det skolen tar hensyn til*”. *En studie om tilpasset opplæring i uteskolen*. Mastergradsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Schrøver, N.B. (2007): *Når læring bevæger*. FADLs Forlag, København
- Schön, D.A. (2004): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tenker, når de arbider*. Oversatt av Steen Fiil. 2.opplag. Klim forlag, Århus
- Shamah, D. & MacTavish, K.A. (2009): Rural Research Brief: Making room for place-based knowledge in rural classrooms. *The Rural Educator* 30 (2), Oregon State University, Oregon State
- Sobel, D. (2005): *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Nature literacy series number 4. The Orion Society, Great Barrington

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003): *Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 87, nr.1-2.* Universitetsforlaget, Oslo

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998) *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource. Third edition.* John Wiley&Sons, Inc, New York

Unneland, A.K.R. (2009): *Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 93, nr. 5.* Universitetsforlaget, Oslo

Vaage, O.F. (2009): *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007. Rapport 2009/15.* Statistisk sentralbyrå, Oslo-Kongsvinger

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.* Gyldendal Akademisk. Gjøvik Trykkeri as, Gjøvik

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* Seek A/S, Flekkefjord

Åvangen L.S.(2008) *Friluftsliv på idrettsfag i en videregående skole: en kvalitativ studie av fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisningen.* Mastergradsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo

VEDLEGG

OBSERVASJONSSKJEMA FOR FELTARBEIDET		
DATO/STED/TRINN: TEMA: VÆR/FØRE:		
TID/ØKT	OBSERVASJON	REFLEKSJON/ ANALYSE
OPPMØTE BESKJEDER TUREN OPP		
TEORI		
PRAKTISKE OPPGAVER		
MAT OG FRIMINUTT		
OPPSUMMERING		
AVSLUTNING TUREN NED		
TANKER/FØLELSER GJENNOM OG ETTER ENDT DAG		



Kirsti Pedersen Gurholt
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 11.09.2009

Vår ref: 22525 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.09.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22525	<i>Friidrettsliv i grunnskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kirsti Pedersen Gurholt</i>
Student	<i>Mette Karethe Breiskalbakken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

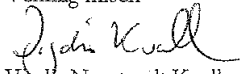
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

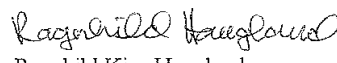
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Karethe Breiskalbakken, Olav M. Troviksvei 4, H1211, 0864 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22525

Utvalget omfatter én lærer som underviser i friluftsliv, samt hans elever i 2-8 skoleklasser på 3.-7. trinn.

Studenten kontakter lærer etter avtale med rektor, og kontakter elevene sammen med lærer. Foreldrene får informasjon tilsendt via sine barn.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju med læreren og observasjon av lærerens undervisning. Det gjøres lydopptak under intervju. Det tas høyde for at det vil bli samlet inn og registrert indirekte identifiserende personopplysninger om lærer og elever (jf. telefonsamtale med Mette K. Breiskalbakken 10. september 2009).

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra læreren og elevenes foreldre. Elevene informeres også muntlig om prosjektet (jf. telefonsamtale med Mette K. Breiskalbakken 10. september 2009). Personvernombudet har vurdert informasjonsskrivene vedlagt meldeskjema og finner dem tilfredsstillende forutsatt at råd fra ombudet etterfølges (jf. e-post 10. september 2009).

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Norges idrettshøgskole sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt 30. mai 2010 skal datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak slettes og eventuelle indirekte identifiserende personopplysninger slettes eller omskrives slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.

Til rektor og lærere ved (...) skole - Informasjonsskriv om prosjektet "Friluftsliv i grunnskolen"

Mitt navn er Mette Breiskalbakken – jeg er student ved Norges Idrettshøgskole og holder på med en mastergrad innenfor friluftsliv. Jeg er utdannet lærer, og ønsker nå å spesialisere utdannelsen min omkring friluftsliv i grunnskolen. Jeg ble i den forbindelse anbefalt å ta kontakt med _____ (læreren). Jeg hadde et møte med han den 17.06.09, og han stilte seg positiv til at jeg kan komme og observere hans undervisning, og gjør intervjuer med han om hans arbeid med friluftsliv ved deres skole.

Mitt ønske er å få delta i undervisning i perioden oktober til mars. Jeg vil da være tilstede som en deltagende observatør, og har på ingen måte ønsker om å påvirke undervisningen. Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan han arbeider både i planleggingsfasen og i daglig undervisning, og hvordan han opplever at denne undervisningen er for elevene. Funnene vil bli rapportert i min masteroppgave, som er planlagt ferdig i mai 2010.

Grunnen til at jeg ønsker å gjøre denne undersøkelsen er for å fremme friluftsliv som fag i skolen, og for å bevisstgjøre gode ideer og ideelle læringssituasjoner. Det trengs forskning på feltet for å konkretisere hvordan friluftsliv kan drives i skolen for at elevene skal oppleve læringsutbytte.

Jeg kommer ikke til å bruke navn, bilder eller andre kjennetegn som kan knytte hendelser og uttalelser direkte til personer, og skolens navn vil ikke komme frem i sluttrapporten. Som forsker og prosjektleder er jeg underlagt full taushetsplikt når det gjelder personlige opplysninger. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste. Det er godkjent av Norges Idrettshøgskole, og jeg har en muntlig bekreftelse på at _____ ønsker å delta i prosjektet. Jeg vil også informere om at deltagelse i prosjektet er 100% frivillig, og at man når som helst kan trekke seg. For å kunne gjennomføre prosjektet trenger jeg samtykke fra de involverte. Først og fremst ønsker jeg å inngå en skriftlig samarbeidsavtale både med rektor og med uteskolelærer _____. Denne er vedlagt.

Siden jeg skal delta i undervisningen, vil samspillet mellom lærer og elevene være en viktig faktor. Jeg ønsker derfor å informere elevenes foreldre/foresatte, samt at de gir samtykke til at deres barn kan delta i prosjektet. Dette vil skje i form av en svarslipp som underskrives og returneres.

Min veileder og ansvarlig for prosjektet er Kirsti Pedersen Gurholt. Hun er førsteamanuensis ved seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. kirsti.gurholt@nih.no / Tlf.: 23 26 24 97. Skulle det være noen uklarheter eller spørsmål kan disse rettes til mette.karethe.breiskalbakken@student.nih.no

Vennlig hilsen Mette Breiskalbakken

Mastergradstudent ved Norges Idrettshøgskole

Samarbeidsavtale

Jeg er informert om formålet med prosjektet "Friluftsliv i grunnskolen", og kjenner til fremdriftsprosessen. Jeg vet at det er helt frivillig å delta, og at skolen når som helst kan trekke seg fra prosjektet.

Jeg er kjent med at alle data vil fremstilles anonymt i det ferdige prosjektet, og at studenten som gjennomfører prosjektet er underlagt fullstendig taushetsplikt når det gjelder personlige opplysninger.

Observasjon og innsamling av data kan foregå ved vår skole i perioden oktober til mars, og prosjektets sluttresultat vil ferdigstilles i mai 2010.

Uteskolelærer ved _____ skole

Rektor ved _____ skole

Mette Karethe Breiskalbakken

Mastergradstudent Norges Idrettshøgskole

Informasjonsskriv om prosjektet ”Friluftsliv i grunnskolen”: Kjære lærere, elever og foresatte ved (...) skole!

Mitt navn er Mette Breiskalbakken – jeg er student ved Norges Idrettshøgskole og holder på med en mastergrad innenfor friluftsliv. Jeg er utdannet lærer, og ønsker nå å spesialisere utdannelsen min omkring friluftsliv i grunnskolen. Jeg har vært så heldig å få mulighet til å observere undervisningen ved deres skole, som vil bestå i å være sammen med elevene og lærer når de har utedag. Planen er at jeg i perioder skal delta i undervisning frem til jul. Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan læreren arbeider både i planlegging og i daglig undervisning, og hvordan han opplever at denne undervisningen er for elevene. I tillegg til observasjon vil jeg samle informasjon gjennom samtaler med læreren. Funnene vil bli rapportert i min masteroppgave, som er planlagt ferdig i mai 2010.

Grunnen til at jeg ønsker å gjøre denne undersøkelsen er for å fremme friluftsliv som fag i skolen, og for å bevisstgjøre gode ideer og ideelle læringssituasjoner. Det trengs forskning på feltet for å konkretisere hvordan friluftsliv kan drives i skolen for at elevene skal oppleve læringsutbytte.

Jeg kommer ikke til å bruke navn, bilder eller andre kjennetegn som kan knytte hendelser og uttalelser direkte til personer, og skolens navn vil ikke komme frem i sluttrapporten. Som forsker og prosjektleder er jeg underlagt full taushetsplikt når det gjelder personlige opplysninger. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Det er godkjent av Norges Idrettshøgskole, samt av rektor og av den aktuelle lærer ved deres skole. Jeg vil også informere om at deltagelse i prosjektet er 100% frivillig, og at skolen når som helst kan trekke seg. Jeg kommer til å ha hovedfokus på lærerens arbeid med planlegging og gjennomføring av undervisning, men en læreres arbeid er først interessant når det settes i sammenheng med elevenes reaksjoner på undervisningen. I den forbindelse trenger jeg foresattes samtykke til elevenes deltagelse i prosjektet.

Jeg ber derfor om at dere underskriver vedlagt svarslipp, og returnerer denne til skolen (klassestyrer) innen fredag 9.oktober.

Det vil bli aktuelt å benytte lydopptak i samtaler med læreren. Det vil bli vurdert å benytte denne formen for innsamling av data også i lærerstyrt undervisning, for mest mulig konkret å samle informasjon om lærerens pedagogiske arbeid. I et slikt tilfelle vil det ikke gis noen form for informasjon om den/de elevene som eventuelt får sin stemme på båndet, det vil kun være av interesse for å kartlegge lærerens kommunikasjon med klassen, og elevenes eventuelle reaksjon på undervisningen. Dette vil ikke gjennomføres uten samtykke fra læreren, og han vil om ønskelig få mulighet til å lese gjennom notatene før de bearbeides og drøftes. Eventuelle lydopptak vil ikke synliggjøres eller informeres om til elevene i forkant, da jeg anser at dette kan ha en negativ effekt på undervisningen. Skulle det være noen spørsmål omkring prosjektet må dere gjerne kontakte meg på e-post:

mette.karethe.breiskalbakken@student.nih.no

Veileder for prosjektet er Kirsti Pedersen Gurholt. Hun er førsteamanuensis ved seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. kirsti.gurholt@nih.no

Vennlig hilsen Mette Breiskalbakken
Mastergradstudent ved Norges Idrettshøgskole



Jeg/vi er informert om deltagelse i prosjektet ”Friluftsliv i grunnskolen”, og gir tillatelse til deltagelse for

elevens navn

klasse

foresattes underskrift

Prosjektet ”Friluftsliv i grunnskolen”

Presisering vedrørende datainnsamling

Prosjekter er nå godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg ønsker likevel å presisere følgende:

- Hver enkelt elev deltar 100% frivillig, og har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst
- Alle lydopptak vil slettes ved prosjektslutt, senest utgangen av mai 2010. Da vil også datamaterialet være fullstendig anonymisert
- Lydopptak vil primært brukes i samtaler med lærer. Jeg kommer ikke til å gjøre lydopptak i samtaler med elever. Om mulig, vil jeg også benytte lydopptak i undervisningen. Dette vil i tilfelle kun skje etter avtale med læreren. Elevene vil imidlertid ikke få beskjed om at lydopptak pågår. Dette fordi jeg ikke ønsker å påvirke undervisningen.

Jeg vil også understreke at det er lærerens arbeid jeg retter mitt søkelys mot. Læreren vil om ønskelig få mulighet til å lese gjennom notatene fra lydopptakene før de benyttes i min oppgave.

Spørsmål kan rettes til mette.karethe.breiskalbakken@student.nih.no

Takk for at dere deltar!

Vennlig hilsen Mette Breiskalbakken
(Mastergradsstudent Norges Idrettshøgskole)

