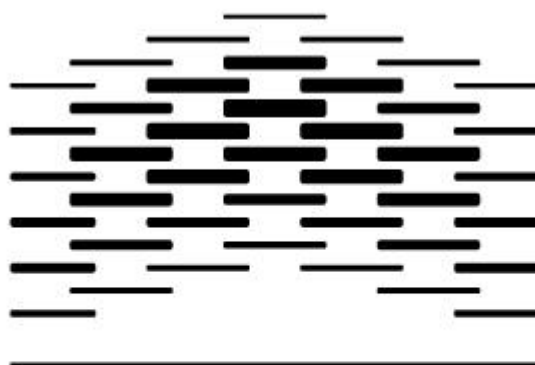


Kroppen, mer enn et transportmiddel for hodet?

Om uteskole og kroppens betydning i
læringsprosesser



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

”Hvilke opplevelser og erfaringer fremhever elever med fast uteskoleundervisning, og hvilke pedagogiske muligheter kan det ligge i denne tilnærmingen til læring?”

**Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving**

Øystein Winje

November, 2013

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved *Høgskolen i Oslo og Akershus*, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Studieretningen er *Skolerettet utdanningsvitenskap* med fordypning i *Idrett, Friluftsliv og Kroppsøving*.

Studiens målsetting er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer elever med fast uteskoleundervisning fremhever, og hvilke pedagogiske muligheter som kan ligge i en slik tilnærming til læring. Hovedfokuset i oppgaven er elevenes erfaringer med denne undervisningsformen, og særlig hvordan de får mulighet til å lære med hele kroppen.

Kvalitativ metode er anvendt med en triangulering av intervju med elever og lærere, samt fem dager deltagende observasjon. Av de fem elevinformantene var det tre jenter og to gutter, mens lærerinformantene bestod av to mannlige og en kvinnelig lærer. Hele utvalget er hentet fra samme barneskole i Østlandsområdet.

Oppgaven er forankret i fenomenologisk perspektiv og teori. Elevenes erfaring av og med kroppen som erkjennelsesmedium, en ikke-dualistisk kroppsforståelse, og en forståelse av elevenes livsverden, står sentralt. Pedagogisk teori benyttes for å operasjonalisere det fenomenologiske perspektivet inn i skole og undervisningssammenheng.

Analysene kondenserte fem kategorier, som ble brukt som bærende enheter i min besvarelse av problemstillingen. De fem kategoriene er:

Rutiner

Datamaterialet inneholdt mange beskrivelser av uteskolens rutiner og hvilke konsekvenser de har for elevenes opplevelse av skolehverdagen. Gode vaner for bekledning, vekslingen mellom frie og bundne aktiviteter, og muligheten fysisk aktivitet i eget nærmiljø står sentralt i elevenes beskrivelser.

Frihet

Elevene fremhever friheten de opplever på uteskolen og legger særlig vekt på å ha undervisning andre steder enn i klasserommet hvor de har større plass og mulighet til å løse oppgaver med hele kroppen.

Opplevelse

Elevene legger vekt på betydningen av å få møte et fenomen eller en gjenstand i sin konkrete form, ved at de opplever dem kroppslig, med hele seg, Slik blir opplevelsen sterkere og mer meningsfull, sier elevene.

Gjennomtenkte opplevelser

Refleksjon og bearbeidelse av opplevelser er viktige trekk ved uteskolen, og både elever og lærere har i denne kategorien pekt på muligheten uteskolen gir til å knytte teori og praksis sammen. De fremhever at uteskolen bygger videre på det de allerede kan, og at vekslingen mellom teori og praksis gjør skoledagen meningsfull.

Ja takk, begge deler

Denne kategorien beskriver forholdet mellom de fire andre kategoriene. Den kan dermed brukes som et metaperspektiv på undersøkelsens resultater og blir et bidrag til å forstå hvordan kategoriene både påvirker og er avhengig av hverandre.

Konklusjon

Oppgaven viser, støttet av elevenes beskrivelser av uteskolen, hvordan man ved å rette fokus mot kroppen som erkjennelsesmedium kan forsterke trivsel, læring og dannelse i skolen. Det blir drøftet hvordan de fem kategoriene kan bidra med nye perspektiver i pedagogisk praksis.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, og det er særlig tre personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Knut Løndal, min stødige veileder. Takk for din positivitet, ditt kritiske blikk og din vilje til å dele av din kunnskap.

Dagfinn, min sparringspartner og far. Takk for din tålmodighet, din glede over stadig å lære noe nytt og din fenomenale evne til alltid å finne tunnelens utgang,

Anja, min samboer og kjæreste. Takk for din utholdenhet, både som samboer og joggepartner, din støtte og ros, og din kjærlighet, selv når jeg befant meg langt inne i ”masterboblen”.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter for gode og berikende samtaler.

Høgskolen i Oslo og Akershus, november, 2013

Øystein Winje

”Alt jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety noe uten dette. Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden, og hvis vi betrakter vitenskapen stringent, vurderer dens mening og rekkevidde nøyaktig, må vi først gjenopplive denne opplevelsen av verden, som vitenskapen er et sekundært uttrykk for.” (Merleau-Ponty, gjengitt etter Kvale & Brinkmann, 2012, s. 48)

Innhold

Sammendrag	I
Forord	III
1.0 Innledning	1
1.1 Selvbiografisk situering	1
1.2 Problemstilling	2
1.2.1 Sentrale begreper	3
1.2.2 Historisk perspektiv på uteskole	3
1.2.3 Tidligere forskning	5
1.3 Oppbygningen av oppgaven	6
2.0 Teoretisk perspektiv	7
2.1 Fenomenologi	7
2.1.1 Fenomener, fenomentyper og erkjennelsesmessige nivå	7
2.1.2 Livsverden	8
2.2 Kroppens betydning	9
2.3 Livsverdensesksistensialer	12
2.3.1 Levd rom	12
2.3.2 Levd kropp	13
2.3.3 Levd tid	13
2.3.4 Levde relasjoner	13
2.4 Helhetlig kroppsforståelse i skolen	14
2.5 Kroppen i aktivitet	15
2.5.1 Primær og sekundær erfaring	17
2.6 Didaktiske følger av Deweys pedagogiske filosofi	18
2.6.1 Organisk forbindelse mellom teori og praksis	19
2.6.2 En felles plattform for elever og lærere	20
2.6.3 En helsefremmende skole	20
2.7 Eksistenspedagogikk	20
2.8 Begrepsavklaring	21
2.8.1 Opplevelse	21
2.8.2 Erfaring	22
3.0 Metodekapittel	23
3.1 Fenomenologisk perspektiv i forskning – en kvalitativ livsverdenstilnærming	23

3.2 Humanvitenskapelig kvalitativ metode	24
3.3 Observasjon	25
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.5 Generaliserbarhet.....	27
3.6 Forberedelse til feltarbeid	28
3.6.1 Besøk	28
3.6.2 Samtykke	28
3.6.3 Utvalg og utvelgelse	29
3.7 Gjennomføring av feltarbeid	30
3.7.1 Observasjon	30
3.7.2 Intervjuprosessen.....	32
3.7.3 Transkripsjon.....	33
3.8 Analyse	34
3.8.1 Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold	34
3.8.2 Koding, kategorisering og begrepsfesting.....	35
3.8.3 Kondensering av datamaterialet	36
3.8.4 Sammenfatning av datamaterialet	36
3.9 Reliabilitet og validitet	36
3.10 Etikk	39
4.0 Resultat- og diskusjon	40
4.1 Bakgrunnsinformasjon; skole og informanter	40
4.2 De fem innholdskategoriene	42
4.3 Rutiner	42
4.3.1 Å kunne kle seg etter forholdene	43
4.3.2 Å få lov til å gå i forveien.....	46
4.4 Frihet.....	51
4.5 Opplevelse	58
4.6 Gjennomtenkte opplevelser	65
4.6.1 På tur i solsystemet.....	65
4.6.2 Et besøk i Edvard Munchs verden.....	68
4.6.3 Uteskoleboken	69
4.7 ”Ja takk, begge deler”	73
4.8 Avsluttende drøfting	78

4.8.1 Relasjonen mellom rutiner og frihet	78
4.8.2 Relasjonen mellom opplevelse og gjennomtenkt opplevelse	81
4.9 Oppsummering	83
5.0 Konklusjon	84
5.1 Videre forskning	85
Litteraturliste	86
Vedleggsliste	89

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i *Idrett, Friluftsliv og Kroppsøving*, skrevet ved *Høgskolen i Oslo og Akershus* (HIOA). Innledningen vil gi et innblikk i de faglige og personlige begrunnelser og interesser som ligger til grunn for undersøkelsens tema. Jeg vil i det følgende posisjonere meg som forsker, redegjøre for undersøkelsens problemstilling, sentrale begrep knyttet til problemstillingen, tidligere forskning på emnet og til slutt beskrive oppbygningen av oppgaven.

1.1 Selvbiografisk situering

Ifølge Cecilie og Iver B. Neumann (2012) er det viktig at forskeren foretar en ”refleksjon over egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn” (s. 18), en såkalt *selvbiografisk situering*. Ved å gjøre dette blir forskeren selv bevisst på hva som er bakgrunnen for hennes interesse for feltet, og hennes holdninger og eventuelle fordommer blir tydeligere både for henne selv og for leseren. I kvalitativ forskning er det særlig viktig at forskeren gjør rede for og er åpen om sin posisjon, siden hun benytter seg selv som forskningsinstrument.

Jeg er utdannet allmennlærer ved Høgskolen i Oslo og Akershus, med to års fordypning i kroppsøving. I tillegg har jeg grunnfag i psykologi fra Universitetet i Oslo. Under hele studietiden har jeg arbeidet som vikar ved ulike skoler i Oslo. Da jeg var ferdig utdannet kroppsøvingslærer satt jeg med et inntrykk av at den kunnskapen jeg satt inne med, ikke ble verdsatt på linje med kjernefag som norsk, matematikk og engelsk. Jeg bestemte meg for å ta en master i håp om at en slik utdannelse ville styrke mine forutsetninger til å overleve i arbeidslivet som lærer, og gi meg faglig tyngde til å kunne argumentere for kroppsøvingsfagets plass i skolen. På masterstudiet ble jeg introdusert for en *dialektisk kroppsforståelse* (Engelsrud, 2010), og den ble utslagsgivende for hva jeg valgte å undersøke i masteroppgaven. Jeg vil gjøre rede for dette helhetlige synet på kroppen, som utgangspunkt for *sansing, opplevelse, erfaring og læring*, senere i oppgaven. Når vi ser på kroppen slik, får det blant annet konsekvenser for hvilke muligheter vi tillegger den, og hvilke oppgaver vi gir den i skolesammenheng. En didaktikk som forsøker å engasjere hele kroppen i læringsprosessen vil derfor være et relevant sted å begynne. Med dette som utgangspunkt undersøkte jeg hvilke skoler som drev undervisning med et slikt didaktisk perspektiv, og som det ville være interessant å gjennomføre en studie på. *Uteskole* var et begrep som stadig dukket opp, og etter å ha lest meg opp på denne formen for pedagogikk ble det klart for meg

at dette var et interessant tema å undersøke nærmere. Jeg kartla hvilke barneskoler som hadde uteskole regelmessig og satte som kriterium at de måtte ha slik undervisning minst en gang i uken, hele året, på alle trinn. Da jeg hadde funnet en skole som oppfylte kriteriene og hadde fått grønt lys fra skolens ledelse, kunne jeg starte arbeidet med en detaljert problemstilling.

1.2 Problemstilling

Arbeidet med undersøkelsens problemstilling ble ikke strømlinjeformet. Jeg kunne valgt å fremstille det som en logisk prosess, hvor jeg bygget stein på stein, men som den franske filosofen Michel Foucault beskriver det: *”We want historians to confirm our belief that the present rests upon profound intentions and immutable necessities. But the true historical sense confirms our existence among countless lost events, without a landmark or a point of reference”* (1977/2006, s. 352)

Ifølge Foucault er det altså ikke slik at nåtidens forståelse hviler på resultatet av tidligere generasjoners klare målsetninger og definerte behov, snarere tvert imot. Fortidens hendelser gjenfortelles som logiske og rasjonelle, mens det egentlig i stor grad er mange tilfeldigheter som er knyttet sammen til en helhet i etterkant. Jeg velger derfor å beskrive de ulike hendelsene i forbindelse med mitt arbeid, uten å få det hele til å fremstå som en prosess hvor jeg ikke gjorde feil og hvor alt gikk som jeg opprinnelig hadde planlagt.

Da jeg begynte planleggingen av undersøkelsen, hadde jeg først tenkt å undersøke mellomtrinnslevers fysiske aktivitet på uteskolen. Tanken var ikke å måle puls og oksygenopptak, men å beskrive elevenes kroppsutfoldelse og lek. Observasjonene jeg gjorde i løpet av de to første dagene av feltarbeidet førte imidlertid til at jeg innså at den første problemstillingen jeg hadde utformet var for snever. Uteskolen gav nemlig ikke elevene bare mulighet til kroppsutfoldelse og lek, den la til rette for at de skulle lære med hele kroppen. Det var særlig en undervisningsøkt hvor sjette-trinn skulle ”gå solsystemet” som ble utslagsgivende og avgjørende. Her observerte jeg elever som fikk mulighet til å lære gjennom å være kropp på en måte jeg ikke har sett i skolesammenheng tidligere, samtidig som det var en undervisningsøkt med tydelige læringsmål og didaktisk begrunnelse. Denne observasjonen av undervisningsøkten tvang frem et skifte i undersøkelsens fokus, fra kroppsutfoldelse og fysisk aktivitet, til kroppen som utgangspunkt for læring. Dette skiftet brakte meg også betydelig nærmere den dialektiske kroppsforståelsen jeg nevnte tidligere, og selv om jeg ikke var klar over det da, åpnet dette også i større grad for et fenomenologisk og hermeneutisk

perspektiv. Etter mye frem og tilbake forkastet jeg den første problemstillingen og fikk formulert en ny som bedre beskrev hva jeg ønsket å finne svar på:

”Hvilke opplevelser og erfaringer fremhever elever med fast uteskoleundervisning, og hvilke pedagogiske muligheter kan det ligge i denne tilnærmingen til læring?”

Jeg valgte å benytte observasjon og intervju av elever og lærere, og slik fikk jeg triangulert perspektivet fra elever, lærer og mitt eget ståsted. Dette, mente jeg, ville øke muligheten for å gi en helhetlig og troverdig beskrivelse av uteskoleundervisningen.

1.2.1 Sentrale begreper

I problemstillingen er det tre begreper som jeg kort vil redegjøre for i denne innledningen, *opplevelse*, *erfaring* og *uteskole*. Det vil bli redegjort grundigere for begrepet uteskole senere i dette kapittelet, mens begrepene opplevelse og erfaring vil bli beskrevet ytterligere i teorikapittelet.

Ordet *opplevelse* kommer av det tyske begrepet *erleben* og betyr ifølge Hans-Georg Gadamer: *”stadig at leve, når noget skjer”* (gjengitt etter Pedersen Gurholt, 2010. s. 192). Begrepet er godt egnet for å beskrive en situasjon hvor man møter noe som man finner interessant. Vi lever hele tiden, mens når vi *opplever* noe er det fordi *”noget skjer”*, en gjenstand eller et fenomen skiller seg ut og fanger vår interesse. Med bakgrunn i dette velger jeg å bruke begrepet *opplevelse* for å beskrive førstepersonspersepsjon av en gjenstand eller et fenomen. Jeg har valgt å bruke begrepet *erfaring* om prosessen underveis og i etterkant av en opplevelse, når man skal forstå og fortolke det man har opplevd, og omforme det til personlig kunnskap. Å erfare blir dermed en kontinuerlig prosess hvor det man har opplevd reflekteres over og ”løftes” til stadig høyere erfaringsnivå (Jordet, 2010). Når det gjelder *uteskole* har jeg valgt å benytte Arne Nikolaisen Jordet sin definisjon, som også Utdanningsdirektoratet (UDIR) henviser til på sine nettsider: *”Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet»* (Jordet, 2009). Uteskole er altså en samlebetegnelse for den undervisningen og læringsaktiviteten som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Det er altså ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer et stort mangfold av praksisformer.

1.2.2 Historisk perspektiv på uteskole

Begrepet uteskole ble først tatt i bruk i grunnskolen for 15-20 år siden, men tanken om å flytte undervisningen ut av klasserommet og bruke skolens omgivelser som ressurser i opplæringen,

er ikke noen ny idé, den har dype røtter i pedagogikken (Jordet, 2010). Ved å undervise på denne måten ville det "bygges bro" mellom elevenes verden og skolens verden. En slik forståelse berører to viktige diskusjoner innenfor pedagogikken (ibid.). Den ene diskusjonen dreier seg om hvilken rolle og funksjon sansene og erfaringen skal ha i kunnskapsdannelsen. Ideen om å bruke den ytre virkelighet som ressurs i opplæringen bygget nettopp på tanken om at kropp og sanser måtte ha en mer sentral funksjon i læringsprosessen. Den andre diskusjonen gjelder elevens rolle i kunnskapsdannelsen og betydningen av elevaktivitet. Å flytte undervisningen ut av klasserommet innebærer en radikal endring av elevrollen i retning av elevaktivitet. Begge diskusjonene utfordrer skolens tradisjoner, og kanskje særlig den monopolposisjonen klasserommet og teksten har som læringsarena og kunnskapskilde. Selv om "den gamle skolen" på 1600-, 1700- og 1800-tallet i stor grad holdt seg til den tradisjonelle pedagogikken, var det noen av datidens tenkere som forfektet ideer som i stor grad kan ses på som forløpere til uteskoletenkningen. Både Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og Johann Pestalozzi (1746-1827) bar alle frem ideer om en perspektivforskyvning i pedagogikken fra lærerens undervisning til barnets læring, det som av mange kalles *pedagogikkens kopernikanske vending* (Jordet, 2010). Det var likevel først på 1900-tallet, med det reformpedagogiske paradigmeskiftet at eleven ble satt i sentrum og at elevaktivitet i større grad ble vektlagt. Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey bidro sterkt til at disse ideene for alvor slo igjennom. Han vektla både sansenes og erfaringens rolle i kunnskapsdannelsen, at eleven skal være undervisningens sentrum og at elevaktivitet spiller en avgjørende rolle i all læring (Jordet, 2010).

Siden Normalplanen av 1939 har ideen om uteskole hatt en plass i den norske læreplanen, særlig gjennom begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpasning (Jordet, 2010), men selve betegnelsen uteskole er imidlertid ikke brukt i norske læreplaner. Ifølge Jordet (2010) ble begrepet først tatt i bruk i grunnskolen for 15-20 år siden, og praksisformen har deretter spredt seg som en grasrotbevegelse i barnehager og skoler, særlig på småskoletrinnet. Dette inntrykket bekreftes av Tønnesen og Valvik (2002), og Limstrand (2000). Når man ser på mellomtrinnet, er derimot utbredelsen mer beskjeden. I en undersøkelse om fysisk aktivitet i norsk skole ble det funnet at under 10 % av syvendetrinnselevne har uteskole en halv dag i uken eller mer (Jordet, 2010). Dette oppdaget jeg også selv da jeg skulle finne skoler som kunne være kandidater til undersøkelsen. Det var mange som drev med uteskole på de lavere trinnene, men å finne skoler som drev med uteskole på mellomtrinnet var en utfordring.

1.2.3 Tidligere forskning

Jordet stadfester i boken *Klasserommet utenfor* (2010) at uteskole som undervisningsform i liten grad har vært gjenstand for forskning. Det er med andre ord en liten, men eksklusiv plante, som jeg nå vil redegjøre for.

Jordet er en av foregangsmennene innenfor forskning på uteskole i Norge og har blant annet gjennomført *Lutvannundersøkelsen* (2002/2003), en kvalitativ fire års case-studie om uteskolens didaktikk. Studien tok utgangspunkt i den allmenne didaktikken og belyste uteskolens *hvorfor* (begrunnelser og formål), *hva* (innhold), *hvordan* (metoder, tilrettelegging og organisering) og *hvor* (læringsmiljø). Lutvannundersøkelsen ønsket å avdekke hvilken praksis som hadde etablert seg rundt uteskole i grunnskolen, og det var i stor grad lærernes beskrivelser og oppfatninger som ble lagt til grunn for studien. Studien viste at det var mulig å gjennomføre uteskole som en regelmessig arbeidsform gjennom grunnskolens syv år på en måte som ivaretok datidens læreplans (L97) samlede mål og intensjoner. Funnene i studien tyder på at uteskole representerer en didaktisk tenkning og praksis med et stort potensial både i datidens, nåtidens og fremtidens skole. Særlig legges det vekt på at uteskole møter det klassiske teori-praksis-problemet i opplæringen på en måte som ikke bare styrker det praktiske, men også det teoretiske perspektivet i opplæringen. I tillegg viste undersøkelsen at uteskole gir elevene mulighet til å nærme seg lærestoffet på en variert måte ved at de får bruke flere sider av seg selv.

Parallelt med Lutvannundersøkelsen ble et tilsvarende prosjekt igangsatt i Danmark, *Rødkildeprosjektet* (Mygind, 2005), og i etterkant kom boken *Udeundervisning i folkeskolen* (Mygind, 2005b) med utgangspunkt i Rødkildeprosjektet. Undersøkelsen benyttet seg både av kvalitativ og kvantitativ metode, og undersøkte effekten på faglig og sosial læring ved undervisning i to forskjellige kontekster, klasserommet og skogen. Informanter var elever, lærere og foreldre, og studien viste blant annet at en undervisningsdag på uteskole utløste mer enn dobbelt så høyt aktivitetsnivå sammenlignet med en normal skoledag inklusiv friminutt. Forskerne som gjennomførte Lutvannundersøkelsen og Rødkildeprosjektet kjente godt til hverandre og ga uttrykk for at det foregikk en gjensidig utveksling av tanker og ideer.

Rickinson og kolleger (Rickinson et al., 2004) gjennomførte en gjennomgang av 150 undersøkelser fra hele verden om "outdoor learning" fra 1993 og frem til 2003. Denne oversiktsartikkelen sammenfatter i konkrete råd hvordan uteskole bør arbeides med både i praksis og i politisk og forskningsmessig sammenheng. For *praksis* legges det blant annet

vekt på verdien av lengre sammenhengende utendørsopplevelser enn det som er vanlig, og på viktigheten av godt planlagt før - og etterarbeid. På det *politiske* plan pekes det på viktigheten av å gjøre politikere kjent med fordelene med uteskole, og at det finnes empiri som støtter et slikt syn. Når det gjelder *forskning* pekes det på behovet for å belyse såkalte "blind spots" i den nåværende litteraturen. To av disse er: "*the nature of learning in outdoor education*" og "*the relationship between indoor learning and outdoor learning*" (ibid. s. 6).

Lutvannundersøkelsen forsøkte altså å avdekke hvilken praksis som hadde etablert seg i uteskolen ved å spørre lærerne. Rødkildeprosjektet så på virkningen, på elever, lærere og foreldre, av en veksling mellom to læringsarenaer, klasserommet og skogen. Rickinson og kollegers (ibid.) arbeid gir en oversikt over internasjonal forskning på uteskole og vektlegger fordeler og utfordringer i praksis, politikk og forskning. Ingen av disse undersøkelsene gir gjennom et fenomenologisk perspektiv innblikk på de deler av *elevenes livsverden* som jeg ønsker å belyse. Det er, så vidt jeg kan forstå, gjort lite eller ingen kvalitativ forskning på elevers kroppslige erfaring med regelmessig uteskole. Slik jeg forstår Rickinsons og kollegers (ibid.) "blind spots" er det behov for mer forskning på hvordan elevene lærer på uteskole, og på forholdet mellom undervisning i og utenfor klasserommet. Begge disse temaene ser jeg nærmere på i min undersøkelse. Ved å rette fokus mot kroppen som forutsetning og utgangspunkt for erfaring og læring, håper jeg denne undersøkelsen vil frembringe nye perspektiv som vil være nyttige i skole- og undervisningssammenheng.

1.3 Oppbygningen av oppgaven

I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet jeg har benyttet i denne oppgaven. Deretter vil jeg i metodekapitlet beskrive hvordan jeg gikk til verks for å samle inn datamaterialet. Så følger et resultat- og diskusjonskapitlet hvor jeg presenterer mine funn og diskuterer dem i forhold til problemstillingen og i lys av det teoretiske perspektivet jeg har gjort rede for tidligere. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven og sammenfatte funnene i studien.

2.0 Teoretisk perspektiv

Siden jeg i denne oppgaven vil belyse elevers opplevelser og erfaringer med regelmessig uteskoleundervisning vil jeg presentere et teoretisk perspektiv på *verden og menneskets tilgang til verden*. Fenomenologien er en filosofisk retning som har dette som sitt sentrale tema, og jeg vil ta utgangspunkt i hvordan den forsøker å avdekke og begrepsfeste barn og voksnes opplevelser og erfaringer. Dette *perspektivet* gjør det mulig å drøfte hvordan det vi opplever og erfarer manifesterer og nedfeller seg i oss. Jeg vil videreføre dette perspektivet ved hjelp av Maurice Merleau-Pontys helhetlige, ikke-dualistiske kroppsførståelse. Deretter vil jeg se nærmere på Max van Manens livsverdenseseksistensialer, før jeg fokuserer perspektivet ytterligere ved å bruke John Deweys pedagogiske filosofi for å *operasjonalisere* en slik helhetlig kroppsførståelse og knytte den til en konkret undervisningsform, *uteskole*. Jeg vil også gi en kort redegjørelse for Otto Bollnows *eksistenspedagogikk* og hvordan den kan knyttes til Deweys pedagogiske filosofi og uteskolen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg *definere sentrale begrep* i oppgaven.

2.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl (1859-1938) på slutten av 1800-tallet og regnes som en av de dominerende filosofiske retningene i det 20. århundre (Zahavi, 2010). I begynnelsen var fenomenologiens hovedtema *bevissthet* og *opplevelse*. Den ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger (1889-1976), og senere i en eksistensiell og dialektisk retning av blant annet Jean-Paul Sartre (1905-1980) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (Kvale & Brinkmann, 2012). Fenomenologien vokste frem etter en lang tidsperiode hvor den moderne naturvitenskapen hadde gjort store fremskritt. Verdensbildet som naturvitenskapen etter hvert tegnet, var veldig forskjellig fra den verden mennesket opplevde. Denne forskjellen mellom *den naturvitenskapelige verden* og *den personlige opplevde verden*, synliggjorde at det i naturvitenskapelig forskning fantes et viktig skille mellom objekt og subjekt, mellom *"virkeligheten "i seg selv"*, *slik den muligens er uavhengig av oss"* og *"virkeligheten slik den ter seg for oss"* (Tordsson, 2010, s. 286).

2.1.1 Fenomener, fenomentyper og erkjennelsesmessige nivå

Fenomenologi betyr, bokstavelig talt, en vitenskap om fenomenene (Zahavi, 2010), og begrepet fenomen blir ofte brukt i motsetningsparet *fenomen - fysiske virkelighet*. Forstått på en slik måte blir fenomen en betegnelse på hvordan en gjenstand eller et forhold umiddelbart viser seg, slik den *tilsynelatende* er for subjektet som møter det, *"tingene for meg"*.

Fenomenologi kan altså betraktes som en filosofisk analyse av gjenstanders ulike fremtredelsesformer, og i tilknytning til dette, en refleksjon rundt de forståelsesstrukturer som gjør at gjenstandene viser seg som det de er (ibid.).

Å kartlegge ulike fenomentyper på denne måten har vært et av fenomenologiens viktige bidrag til humanvitenskapen. Ved første øyekast vil nok mange tenke at man da må overskride det fenomenale for å finne ut hva gjenstanden egentlig er. Hvis det var en slik forståelse fenomenologien benyttet seg av ville det være en vitenskap om det subjektive, tilsynelatende eller overfladiske (ibid.). Men, det er det altså ikke. Det er stor forskjell på hvordan for eksempel en fysisk ting, en bruksgjenstand, et kunstverk, en melodi, et saksforhold, et tall eller en sosial relasjon viser seg. Det er imidlertid også slik at samme gjenstand kan fremstå på en rekke forskjellige måter; fra den ene eller andre side, i svak eller sterk belysning, som sanset, fantasert eller husket. Hvis man virkelig ønsker å vite hvilke egenskaper en gjenstand har, må man også undersøke på hvilke ulike måter den manifesterer seg, det være seg i sanseerfaring eller i vitenskapelige analyser. Som Heidegger bemerker: *”Det er fenomenologisk absurd at hevde, at fenomenet står i veien for noget mer fundamentalt, som det blot representerer”* (Heidegger, gjengitt etter Zahavi, 2010, s. 15). Gjenstanden kan være mer eller mindre nærværende. Grad av nærvær kan illustreres ved å skille mellom ulike erkjennelsesmessige nivåer (ibid.). Det minst nærværende nivået vil være at gjenstanden blir representert som et tegn. Et slikt tegn vil ha en referanse, men ut over dette blir ikke gjenstanden fremstilt tydeligere. Det neste nivået er bilder som har en viss likhet med gjenstanden. Både tegn og bilder representerer gjenstanden indirekte, det er førstepersonspersepsjon av objektet som bringer oss gjenstanden direkte. Som Husserl sier: *”Alle typer af repræsenterende akter er afledte akter, der henviser til den egentlige præsentation som den fremtrædelsesform, hvor genstanden er givet mest umiddelbart, oprindeligt og optimalt ”* (Husserl, gjengitt etter Zahavi, 2010, s. 14).

2.1.2 Livsverden

Husserl og Heidegger så behovet for også å undersøke, begrepsfeste og vitenskapeliggjøre den personlig opplevde verden og de utvidet fenomenologien slik at den også omfattet menneskets *livsverden* (Kvale & Brinkmann, 2012). De hevdet at den naturvitenskapelige, begrepsatte virkelighet bare er abstraksjoner og generaliseringer av det vi opplever og erfarer, og at hver analyse av humanvitenskapelige fenomen derfor må ta utgangspunkt i livsverden. Livsverdensbegrepet fikk dermed en viktig rolle i fenomenologisk teori:

Phenomenology is the study of lifeworld – the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize or reflect on it. Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences (van Manen, 1990, s.9.)

Fenomenologien, som i utgangspunktet hadde som formål å beskrive hvordan en gjenstand umiddelbart viser seg, utviklet begrepet *livsverden* som betegnelse på den personlige, opplevde verden. Fenomenologiens formål kunne da beskrives som en undersøkelse av menneskers livsverden (van Manen, 1990). I følge van Manen er livsverden en før-vitenskapelig og før-refleksiv verden som ligger forut for, eller tas for gitt, både av vitenskap og vår egen refleksjon (ibid.). Tordsson gjør det litt lettere å forstå når han beskriver livsverden som ”*tilværelsen slik den i hvert øyeblikk ter seg for den enkelte*” (2010, s. 285). Fenomenologien forsøker å skape et språk for å kunne beskrive menneskers subjektive opplevelser og erfaringer (ibid.). For å besvare problemstillingen: ”*Hvilke opplevelser og erfaringer fremhever elever med fast uteskoleundervisning, og hvilke pedagogiske muligheter kan det ligge i denne tilnærmingen til læring?*” har jeg behov for nettopp dette, et begrepsapparat for å beskrive opplevelser og erfaringer. Jeg vil i det følgende redegjøre for den fenomenologiske filosofen Merleau-Pontys *helhetlige kroppsforståelse*, van Manens *livsverdenseksistensialer*, Dewey forståelse av forbindelsen mellom *teori og praksis* og Bollnows *eksistenspedagogikk*. Max van Manen og John Deweys tanker bærer flere likhetstrekk med Merleau-Pontys filosofi, og ved å fremheve dette blir det også tydelig hvor viktig kroppen er i all pedagogisk virksomhet.

2.2 Kroppens betydning

Merleau-Ponty kritiserer i boken *Kroppens fenomenologi* (1994) den vestlige splittelsen mellom kropp og sjel i kjølvannet av Rene Descartes kropps dualisme. Han tar utgangspunkt i, en *dialektisk forståelse* av kroppen (Engelsrud, 2010), at kropp og sjel, det fysiske og det psykiske, det indre og det ytre ikke kan reduseres eller adskilles, men må forstås gjennom forholdet de har til hverandre. Et slikt perspektiv er krevende å ta inn over seg fordi skillet mellom kropp og sjel er så innarbeidet i vår måte å tenke og formulere oss på. Jeg har ofte i arbeidet med denne oppgaven sittet med en følelse av at språket, eller ordene jeg har tilgjengelig i mitt vokabular, ikke strekker til når jeg har forsøkt å beskrive denne dialektiske kroppsforståelsen. Etter hvert som jeg har arbeidet meg inn i materialet er det blitt klart for meg at ordene finnes, men at det er en stor utfordring både å forstå og formidle Merleau-Pontys tanker. Jeg mener at Dag Østerbergs innledning i *Kroppens fenomenologi* (1994) er en god satsplanke for å gi en beskrivelse av Merleau-Pontys kroppsforståelse. Han skriver at

Merleau-Ponty understreket sterkt kroppen som det grunnleggende utgangspunktet for all sansing og erfaring, og at han var den første innen den fenomenologiske bevegelsen som gav kroppen *forrang* og tok utgangspunkt i den, og dette er hovedgrunnen til at han av mange kalles *kroppens filosof*.

The body is the vehicle of being in the world, and having a body is, for a living creature, to be intervolved in a definite environment, to identify oneself with certain projects and be continually committed to them (Merleau-Ponty, 2002, s. 94).

Vi er alle kropper, og det er på grunn av at vi er kropper at vi kan ta del i verden. Kroppen er ikke noe man har, som man kan gi bort eller kvitte seg med, den er grunnlaget, fundamentet for vår eksistens. Det er ikke slik at de fysiske komponentene tilhører kroppen, mens de mentale tilhører sjelen, både det fysiske og det mentale er nedfelt i kroppen. Hjernen er en del av kroppen, uansett hvordan man vrir og vender på det. Kroppen er mediet for møte med alt og alle (Bengtsson, 2006). Som Merleau-Ponty poengterer: *"I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it"* (2002, s. 173). Menneskets kropp er altså ikke en utelukkende objektiv kropp, men er unik for hvert individ i den forstand at alt den enkelte har sanset, opplevd og erfart, både pre-refleksivt og refleksivt, nedfelles i, sedimenteres og preger kroppen (ibid.). I kroppen etableres modeller av hvordan virkeligheten ter seg, og utvikler et repertoar av mønstre for spontan handling som kalles *kroppsskjema* (ibid.). Kroppsskjema må ikke forstås som et kognitivt minnespor som kan hentes frem, men mer som en *vane* som nedfelles i individet. Hvis du går gjennom en lav dør, tenker du ikke over at du bøyer deg, du gjør det uten at det blir en del av din refleksive bevissthet. Hvis du glir på glattisen så gjør du en mengde ulike bevegelser for å holde deg på beina, men du tenker ikke over hvilke bevegelser du må gjøre, det holdes utenfor din refleksive bevissthet. Dette er eksempler på vaner, *pre-refleksive* handlinger som kroppen gjør, uten at du nødvendigvis planlegger, eller i det hele tatt tenker over dem (ibid.). Jeg synes Åse Strandbu treffer spikeren på hodet når hun skriver: *"Merleau-Pontys filosofi fungerer som en påminnelse om alt vi kan uten nødvendigvis å kunne gjøre rede for at vi kan"* (2006, s. 36). Peter Arnold (1979) hevder at ved å stoppe opp og rette oppmerksomheten mot en del av det vi opplever kan vi fange den i et *"nett av refleksjon"* og dermed gjøre den tilgjengelig for vår bevissthet. Det er altså ved å stoppe opp, undersøke, reflektere over, og bli bevisst på en del av vår egen opplevelse at vi kan foredle den til uttalt kunnskap.

Merleau-Pontys kroppsførståelse innebærer at kropp og sjel, fysisk og psykisk, indre og ytre, ikke kan skilles fra hverandre, de er en helhet. Tordsson (2010) skriver at en slik forståelse

tilsier at opplevelse, erfaring, mestring og mening ikke ene og alene utspiller seg i menneskets bevissthet. Tvert imot er det som er tilgjengelig for vår reflekterte bevissthet bare en svært liten del av det vi tar inn med kroppen. Mesteparten av informasjonen blir værende utenfor det refleksive nivået, utenfor vår bevissthet. ”Her skjer en bearbeidelse, men uten at vi må la vår tanke ledsage den” (ibid. s. 292). De inntrykk som man ikke bearbeider med den refleksive bevissthet, blir altså ikke forkastet, men nedfelles i kroppen og organisert til mer eller mindre meningsfulle helheter som utgjør grunnlaget for din tilknytning til verden (ibid.).

Merleau-Ponty videreførte tanken om kroppsskjema ved å hevde at hvert individs opplevelse av mening, harmoni og tilhørighet i tilværelsen i bunn og grunn hviler på en kroppslig relasjon til verden (ibid.). Med Merleau-Pontys helhetlige kroppsforståelse løftes kroppens betydning frem i lyset. I den vestlige kulturkrets har kroppen stort sett blitt tatt for gitt, og i stor grad blitt lagt vekt på som et mekanisk objekt som vi mennesker er avhengig av for å være i interaksjon med verden. Som Sir Ken Robinson (2006) spøkefullt omtaler akademikere: ”*they look upon their body as a transport for their heads. It’s a way of getting their head to meetings*”. Så lenge den fungerer er vi lite klar over at vi ikke bare *har* en kropp, men at vi faktisk *er* kropp. Drew Leder (1998) påpeker at det er først når vi blir syke, eller når kroppen ikke fungerer som vi vil, at vi blir klar over den, eller sagt på en annen måte, at vi *er* kroppen vår.

Siden jeg ønsker å rette fokus mot kroppen som grunnlaget for vår eksistens, vil jeg bruke Merleau-Pontys kroppsforståelse som utgangspunkt i denne oppgaven. Det er kroppen som er utgangspunktet for sansing, opplevelse og erfaring, og en slik grunnforståelse vil ha store konsekvenser for hvordan vi forstår elevene, hverandre og hvordan vi arbeider i skolen. Sansing, opplevelse, refleksjon, erfaring, læring og danning finner ifølge et slikt filosofisk syn på mennesket, sted *i og gjennom* kroppen. Det er den viktigste forutsetningen for at mennesket tar til seg kunnskap. Merleau-Pontys kroppsskjema peker *også* på opplevelsen av mening og tilhørighet i tilværelsen. Hvis man tar Merleau-Pontys kroppsforståelse på alvor, er den kroppslige dannelsen ikke bare en viktig del av, men en *forutsetning* for allmenndannelsen (Ommundsen, 2013). Ifølge Merleau-Ponty (1994) er kroppen *fundamental* for vår tilknytning til verden og den er nullpunktet for menneskers opplevelse og erfaring av verden. Jeg vil nå se nærmere på den fenomenologiske pedagogen Max van Manens (1990) verktøy for å undersøke grunnelementene i menneskers livsverden, *livsverdensessensialer*.

2.3 Livsverdensesksistensialer

Livsverdensbegrepet i fenomenologien er et komplekst begrep. For det første omfatter livsverden det pre-refleksive, det vil si det som går forut for *personens tenkning*. Dette medfører at vi ofte tar den for gitt, som en selvfølge, for den er der hele tiden og påvirker både sansning, tenkning og handling. For det andre kan den betraktes som før-vitenskapelig, den kommer forut for og danner bakteppet for vår *vitenskapelige tenkning*. En forsker som skal undersøke et fenomen må benytte seg av sin egen livsverden for å planlegge og gjennomføre undersøkelsen. Det er hennes tidligere erfaringer som er kroppsliggjort, har satt seg i kroppen og som danner utgangspunktet for hennes interesser, kunnskaper og forskertrang. Så hvordan skal vi fange denne kompleksiteten i menneskets livsverden? van Manen skriver: "(...) we identify four such fundamental existential themes which probably pervade the lifeworlds of all human beings, regardless of their historical, cultural or social situatedness (...) we shall refer to these fundamental lifeworld themes as "existentials" (1990, s. 101). Han hevder altså at menneskets livsverden kan deles inn i fire eksistensialer og at forskeren ved å gjøre dette kan gi en mer inngående beskrivelse av den og slik få en bedre forståelse av den. De fire eksistensialene er *levd rom*, *levd kropp*, *levd tid* og *levde relasjoner* (ibid.). Selv om livsverden her deles opp i fire tilsynelatende ulike deler (eksistensialer) for å ta dem nærmere i øyesyn, påpeker van Manen at det er viktig å huske på at når konklusjoner og slutninger skal trekkes, så kan de ikke og skal ikke eksistensialer adskilles, de må alltid sees i sammenheng for å kunne fange den kompleksiteten som livsverden rommer (ibid.).

2.3.1 Levd rom

Vanligvis når vi snakker om rom bruker vi naturvitenskapelige begreper som høyde, lengde, dybde. van Manen beskriver derimot en annen type rom, *levd rom*:

As we walk into a cathedral we may be overcome by a silent sense of the transcendental even if we ordinarily are not particular religious or churchgoing. Walking alone in a foreign and busy city may render a sense of lostness, strangeness, vulnerability, and possibly excitement or stimulation. In general, we may say that we become the space we are in (ibid. s. 102).

Vår subjektive opplevelse av rommet hvor vi til en hver tid oppholder oss er altså interessant blant annet fordi det påvirker både hvordan vi føler oss og hvordan vi oppfører oss, vi "blir" rommet vi befinner oss i: "So it appears that lived space is a category for inquiring into the ways we experience the affairs of our day-to-day existence" (ibid. s. 103). Når vi går inn i en katedral løftes blikket med en gang oppover, når vi går inn i en barnehage vil blikket rettes nedover, når vi går inn i en tett pakket t-banevogn vender vi blikket innover, når vi kommer

inn i et klasserom styres blikket mot symmetriske rekker av pulter, et kateter og en tavle. Ved å rette blikket mot hvordan mennesker opplever rommet de befinner seg i, kan vi altså begynne å beskrive hvordan ulike aspekter ved deres livsverden fremtrer for dem.

2.3.2 Levd kropp

"Lived body refers to the phenomenological fact that we are always bodily in the world" (ibid. s. 103). Som kroppssubjekter er vi både seende og synlige. Vi opplever oss selv som subjekter samtidig som vi selv kan bli iaktatt som objekt både av oss selv og av andre. Når vi møter andre mennesker møter vi dem først og fremst gjennom deres kropp. Levd kropp refererer også til menneskets individuelle møte med verden, og hvordan vi opplever og erfarer verden gjennom kroppen. Ifølge Merleau-Ponty (2002) er kroppen selve *erkjennelsesmediet* for møte og erfaring med verden. Du kan når som helst velge hvilket aspekt av din egen livsverden du vil rette din bevissthet mot og fokusere på. Sitter du i en kirke kan du for eksempel rette din bevissthet mot hvordan den harde og ubehagelig kirkebenken kjennes mot din egen kropp, eller mot sollyset som skinner gjennom glassmaleriene, eller gråten fra et barn som skal døpes. Du er alltid kroppslig til stede, og du kan velge hvilke sanseinntrykk din levde kropp skal rette oppmerksomhet mot.

2.3.3 Levd tid

Lived time is subjective time as opposed to clock time or objective time. Lived time is the time that appears to speed up when we enjoy ourselves, or slow down when we feel bored during an uninteresting lecture or when we are anxious, as in the dentist's chair (van Manen, 1990, s. 104).

Velger vi å rette fokus mot hvordan vi opplever tiden, er det altså aspektet *levd tid* som får prioritet. Dette handler ikke bare om hvordan vi opplever tiden akkurat her og nå, men også hvordan vi er orientert tidsmessig. Unge mennesker orienterer seg mot en åpen og optimistisk fremtid, mens eldre minnes dagene som har gått (ibid. s. 104). Levd tid blir også et viktig aspekt for å beskrive hvordan det vi har opplevd manifesterer seg i hvordan vi fører oss, snakker, gestikulerer eller hvilke valg vi tar og hvilke vi ikke tar fordi vi tenker det kan utsettes.

2.3.4 Levde relasjoner

"Lived other is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them" (ibid. s. 104). Levd relasjonalitet oppleves som noe mellommenneskelig som ligger i mennesket pre-refleksivt og danner bakteppet for all samhandling med andre subjekter. Et eksempel på dette vil være at selv om vi kun har snakket med en person på telefon eller via brev, danner vi oss et bilde av hvordan denne personen fremstår rent fysisk.

Levd relasjonalitet kan også hjelpe når vi ønsker å undersøke *samtalen*. Som van Manen (ibid.) beskriver det: *”As we meet the other we are able to develop a conversational relation which allows us to transcend our selves”* (s. 105). Gjennom samtale med andre smelter ulike forståelsehorisonter sammen og vi kan skaffe oss ny innsikt og kunnskap som det ellers ikke hadde vært mulig å oppnå. Dette er grunnleggende kunnskap som tas i bruk når det er konflikt og statsledere vil demonisere fienden, og tilsvarende når skoler og institusjoner sørger for at elever og studenter fra ulike nasjoner og kulturer møtes for å legge grunnlag for gjensidig respekt, fred og forsoning.

2.4 Helhetlig kroppsforståelse i skolen

Merleau-Ponty er ikke læringsteoretiker, hans filosofi peker først og fremst på menneskets tilgang til verden. For å konkretisere og operasjonalisere hans kroppsforståelse, slik at jeg kan bruke tenkningen i min undersøkelse vil jeg benytte pedagogen John Deweys filosofi. Disse to personene tilhører forskjellige filosofiske retninger, Merleau-Ponty kan knyttes til fransk fenomenologi og Dewey til amerikansk pragmatisme. Det er viktig å påpeke at Merleau-Ponty ikke var pedagog, men opptatt av å beskrive det dialektiske forholdet mellom det fysiske og det mentale. Dewey var på sin side pragmatisk og opptatt av hvordan vi mennesker lærer. Å føye disse to tenkerne sammen vil være en umulig oppgave siden de ikke var opptatt av å avdekke det samme, men jeg ønsker å løfte frem noen fellestrekk i deres tankegods som jeg mener at gir utgangspunkt for et interessant perspektiv på undervisning. Som Mark Johnson (2006) skriver: *”Although from markedly different philosophical perspectives, each of them tried to present a non-dualistic account of how meaning is grounded in aspects of our bodily engagement with our environment”* (s. 2). Gjennom den tyske filosofen G.W.F. Hegel lærte Dewey å kvitte seg med de tradisjonelle dualismene eller tvedelingene, for eksempel mellom sinn og kropp, biologi og kultur, individ og samfunn (Løvlie, 2013). På samme måte som Merleau-Ponty, avviste altså Dewey dualismen hvor: *”noe som blir kalt intellekt eller bevissthet, blir atskilt fra organene for fysisk handling”* (Dewey i: Jordet, 2010, s. 112). Den dualistiske tenkemåten, mente Dewey, hadde preget vår kultur helt siden Descartes (Jordet, 2010). Selv i Deweys sitat kommer det tydelig frem at skillet mellom psykisk og fysisk er blitt en så innarbeidet del av språket at han selv benytter det, til og med når han skal formulere sin avvisning av det. Et annet forenende trekk mellom Dewey og Merleau-Ponty er deres forståelse av begrepet livsverden. Løvlie (2013) påpeker at Deweys forståelse av livsverden minner om Martin Heideggers, mens Merleau-Ponty tar utgangspunkt i Heideggers forståelse og videreutviklet den fra *væren-i-verden* til *væren-til-verden* (Bengtsson, 2006). Ifølge

Dewey får vi kunnskap om verden gjennom de impulser vi tar inn gjennom kroppen som et aktivt handlende menneske i verden, og den tankevirksomheten som ligger forut for og som følger i kjølvannet av våre persepsjoner. Å bestemme akkurat når persepsjonen avsluttes og tankevirksomheten "overtar" er umulig, og jeg velger her å peke på Merleau-Pontys (2002) beskrivelse av denne prosessen:

The life of consciousness – cognitive life, the life of desire or perceptual life – is subtended by an "intentional arc" which projects round about us our past, our future, our human setting, our physical, ideological and moral situation (s. 136).

Ifølge Merleau-Ponty (2002) ligger altså *den intensjonale bue* forut for vår bevissthet, den har sitt fundament i kunnskap som er nedfelt i kroppen og den arbeider kontinuerlig med å gjøre verden og det vi møter forståelig. I kroppen foregår en kontinuerlig veksling mellom det vi retter vår oppmerksomhet mot og en samtidig pre-refleksiv prosessering av alt det som kroppen har tatt inn og tar inn, mellom bevisstheten og den intensjonale bue. På dette punktet kan vi si at Deweys og Merleau-Pontys beskrivelse er sammenfallende. Dewey løfter frem og vektlegger, på samme måte som Merleau-Ponty gjorde, at mennesket som *biologisk organisme* med kropp og sanser er en avgjørende del av erkjennelsesprosessen. Det er med utgangspunkt i deres felles ikke-dualistiske kroppsforståelse, forståelse av livsverden og syn på erfaring som en helhet bestående av fysisk og mental aktivitet, at jeg ser det som mulig å knytte Merleau-Ponty og Dewey sammen. Deweys pedagogiske filosofi kan brukes til å operasjonalisere Merleau-Pontys kroppsfilosofiske grunnsyn inn i skole og undervisningssammenheng. Dermed kommer en del av Deweys tenkning frem, som det har blitt lagt mindre vekt på tidligere, at erfaring er en helhet bestående av fysisk og mental aktivitet som ikke kan skilles fullstendig (Jordet, 2010). Ved å anvende Merleau-Pontys kroppsforståelse som fundament for Deweys aktivitetspedagogikk, vil jeg forsøke å revitalisere betydningen av kroppen i all undervisning og skolesammenheng.

2.5 Kroppen i aktivitet

I de eldgamle kulturene i Midtøsten og i det fjerne Østen var utenatlæring den sentrale læreformen. Det var den måten man kunne overføre kunnskap mellom generasjoner. Fra 1700-tallet og frem til begynnelsen av 1900-tallet var skolen, både i Norge og internasjonalt, fundert på at læreren og læreboken var undervisningens sentrum. Lærerne formidlet kunnskapen verbalt, skrev på tavlen og stilte spørsmål, mens elevene i stor grad var passive mottagere (Dokka, i: Jordet, 2010). De skulle fortsatt vise sin kunnskap gjennom gjengivelse av memoreret/pugget lærebokkunnskap. Etter hvert ble det tydelig at det var en stor kløft

mellom skolens kommunikasjonsformer og dens innhold på den ene siden, og elevenes hverdags-erfaringer på den andre (Jordet, 2010). Skolens behandling av elevene ble satt på dagsorden, og rundt år 1900 vokste det frem et perspektivskifte. Progressivismen gjorde sitt inntog og viste til en pedagogisk filosofi som fant støtte i utviklingspsykologien og samtidens syn på barnet (ibid.).

John Dewey stod frem som en markant skikkelse i dette perspektivskifte. Han la vekt på elevens *aktivitet* som et sentralt metodisk prinsipp (ibid.). I "den gamle skolen" var begrepet aktivitet knyttet til rendyrkede intellektuelle aktiviteter og til et skarpt skille mellom kropp og sjel. Dewey hevdet at denne dualismen var en feilslått forenkling av hvordan mennesket tilegner seg kunnskaper. Konsekvensen av denne forenklingen ble, ifølge Dewey, at kroppen ble et problem, en forstyrrende faktor og en kilde til uro (ibid.).

Fordi man mener at den (kroppen) ikke har noe å gjøre med mental aktivitet, virker den distraherende, den blir et onde man må bekjempe. For eleven har en kropp, og han har den med seg på skolen sammen med sjelen. Og kroppen er nødvendigvis et oppkomme av energi; den må være i aktivitet. Men fordi denne aktiviteten ikke blir brukt til å beskjeftige seg med ting som gir betydningsfulle resultater, rynker man brynene over den. Den fører eleven vekk fra den undervisningen hans "intellekt" burde være opptatt av, den er en kilde til ugagn" (Dewey i: Dale, 1996, s. 55).

Dewey gir uttrykk for en kroppsforståelse hvor kropp og sjel er en helhet, hvor mental aktivitet og fysisk aktivitet ikke kan skilles fra hverandre, de er tvert imot avhengig av hverandre. Hans poeng er at læring er en intellektuell prosess som har svært nær sammenheng med fysisk aktivitet. Han betraktet sansene og musklene som veier til kunnskap, ikke fordi ytre fakta blir overført til hjernen, men fordi de blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt (Jordet, 2010). Det er på sin plass å påpeke hvor lik Dewey og Merleau-Pontys kroppsforståelse er på dette punktet: at aktivitet er et kontinuerlig samspill mellom fysiske og mentale prosesser.

Dewey selv mislikte puggingen på skolen sterkt, og hans pedagogikk er preget av disse erfaringene (Aasen, 2008). Til tross for at Dewey kom fra en dypt religiøs familie baserte hans pedagogiske filosofi seg i stor grad på Charles Darwins *utviklingslære* (ibid.). Darwin merket seg at individer som hadde trekk som ikke svarte godt til livsbetingelsene, bukket under i kampen for tilværelsen, mens de best tilpassede levde videre med egenskaper som etter hvert kunne endre arten. "Darwins betydning for filosofien består i at han knytter alt liv til prinsippet om endring. Dermed har han gitt oss en ny forståelse av menneskesinnet, etikken og livet" (ibid. s. 43). Dewey brukte altså utviklingslæren for å vise at mennesket må *tilpasse*

seg en stadig omskiftende tilværelse, og det er kun gjennom stadig revisjon av vår kunnskap at vi overlever og videreutvikler oss (ibid.). Vi bør være kritiske til hevdvunnen kunnskap og tradisjoner, fordi utfordringene i samfunnet stadig skifter. Det globaliserte samfunnet vi møter i dag har flere, større og mer komplekse utfordringer enn de menneskeheten har stått overfor tidligere, hevdet han (ibid.).

Deweys pedagogiske filosofi representerer en forståelse av kunnskap og læring som utfordret datidens skole. Det er jo også den vitenskapelige pedagogikkens kanskje viktigste oppgave. På Deweys tid var det teksten og klasserommet som hadde monopolposisjoner som henholdsvis kunnskapskilde og læringsarena (Jordet, 2010), og mange vil hevde at lite er forandret på dette området i dagens skole. Flere av de utfordringene skolen står ovenfor kan spores tilbake til dette grunnleggende kjennetegnet ved skolen (ibid.). I den pedagogiske diskusjonen etableres det ofte en kunstig motsetning mellom ulike oppfatninger, for eksempel mellom teori og praksis, mellom elevaktivitet og lærerformidling og mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet. Dewey hevdet at dette var kunstige motsetninger, og at de heller måtte ses på som gjensidig utfyllende relasjoner. Denne dialektiske tenkningen er et hovedprinsipp i hans pedagogiske filosofi (ibid.). Kan man så overføre Deweys perspektiv til konkrete situasjoner i undervisningen? For å vise hvordan dette kan gjøres vil jeg først redegjøre for Deweys tanker om primær og sekundær erfaring.

2.5.1 Primær og sekundær erfaring

Dewey hevdet at den helhetlige virkelighet viser seg ved at den må oppleves før den kan forstås (Aasen, 2008). Alt mennesket stilles overfor, har altså en dobbel status. Det gis primært inntrykk, som dermed, sekundært kan begripes (ibid.). Slik skiller Dewey mellom to erfaringsnivå, *det primære* og *det sekundære*. Kirsti Pedersen Gurholt (2010) påpeker at vi ved hjelp av Deweys erfaringsnivå kan innføre et *analytisk skille* mellom primære og sekundære erfaringer. Et slikt skille eksisterer ikke i realiteten, men vi tillater oss å omtale det som adskilte fenomener for å kunne beskrive og analysere dem bedre. På samme måte som med van Manens livsverdensesistensialer, er det viktig å huske på at når konklusjoner og slutninger skal trekkes, så verken kan eller skal erfaringsnivåene adskilles. De må alltid sees i sammenheng for å kunne fange den kompleksiteten som livsverden rommer (van Manen, 1990). Å berøre kroppslig og sans, føle og fornemme kan oppfattes som primære former for erfaring, mens begreper eller det å begripe oppfattes som sekundære former for erfaring (Pedersen Gurholt, 2010.). Dewey hevder altså at elevene først må oppleve virkeligheten, for å kunne forstå den. Å oppleve en gjenstand eller et fenomen blir dermed det primære

erfaringsnivået, mens refleksjon, forståelse og bevissthet om det man har opplevd kan betegnes som det sekundære erfaringsnivået. Tiden mellom primær og sekundær erfaring kan variere fra millisekunder til mange år, og i mange sammenhenger vil repetisjon være en avgjørende faktor. Merleau-Ponty vil nok hevde at det foregår en kontinuerlig veksling mellom disse to nivåene, og at dersom man blir for opptatt av å skille dem fra hverandre, står i fare for å videreføre en dualistisk kroppsforståelse.

Å overføre Deweys erfaringsnivå til en pedagogisk sammenheng innebærer at elevene gjennom en kontinuerlig veksling mellom praksis og teori opplever gjenstanden eller fenomenet de skal lære om. Ifølge Dewey foretar alltid eleven en viss vurdering og refleksjon når han opplever noe i praksis, og på denne måten har den primære erfaringen også en viss erfaringskomponent i seg (Jordet, 2010). Opplevelsen har blitt tatt inn av eleven, men den lar seg ikke nødvendigvis forklare med ord (ibid.). Det er gjennom ytterligere refleksjon og bevisstgjøring at opplevelsen fanges, manifesteres i bevisstheten som et kunnskapsobjekt og formes til uttalt kunnskap, og dermed til en mer helhetlig erfaring. En gjenstand eller et fenomen må altså både oppleves i praksis, reflekteres ytterligere over og bli bevisstgjort teoretisk for å kunne forstås i sin helhet. Dewey påpeker at skolen stort sett legger til rette for det teoretiske arbeidet, men den praktiske delen står det dårligere til med (ibid.). Selv om Dewey skrev sine tekster på begynnelsen av 1900-tallet, viser dagens skoleforskning at lite er endret på akkurat dette området, kroppslig aktivitet er atskilt fra tilegnelse av faglig innhold (Haug i: Jordet, 2010). En av grunnene til dette kan være at klasserommet og læreboken fortsatt har tilnærmet monopol som læringsarena og kunnskapskilde, og at undervisningstiden deles opp i enheter som kanskje ikke lenger er hensiktsmessige.

2.6 Didaktiske følger av Deweys pedagogiske filosofi

Det er vanskelig å legge til rette for elevers møte og opplevelser med pedagogisk potensial hvis klasserommet er den eneste læringsarenaen og læreboken den eneste kunnskapskilden. Jordet (2010) beskriver fem didaktiske følger av Deweys pedagogiske filosofi, og at dersom disse skal tas på alvor vil det få konsekvenser både for læringsarena og kunnskapskilder:

- *En organisk forbindelse mellom teori og praksis*
- *En felles plattform for elever og lærere*
- *Skolen må forholde seg til samtidens utfordringer*
- *En entreprenøriell skole*
- *En helsefremmende skole*

Jordet viser at *uteskole* er en undervisningsform som stemmer godt overens med disse følgene: ”*Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet*” (Jordet, 2009). Uteskole kan altså forstås som en undervisningsform som omsetter Deweys pedagogiske filosofi til praksis. I denne oppgaven har jeg valgt å legge vekt på de to første og den siste av de didaktiske følgene som er nevnt ovenfor, da det er disse som ble mest fremtredende i mitt datamateriale.

2.6.1 Organisk forbindelse mellom teori og praksis

Dewey hovedidé var å etablere en nær forbindelse mellom elevens erfaringsverden og skolens innhold, mellom praksis og teori: ”*When exercises (...) are (...) a part of the regular school program, the whole pupil is engaged, the artificial gap between life in school and out is reduced*” (Dewey i: Jordet, 2010, s. 114). Dewey mente at man kunne gjenskape og forsterke denne relasjonen mellom elevenes erfaringsverden og skolens innhold i skolehverdagen ved å etablere et samspill mellom aktiviteter ute og inne.

...the place where the children bring the experiences, the problems, the questions, the particular facts which they have found, and discuss them so that new light may be thrown upon them, particularly new light from the experiences of others, the accumulated wisdom of the world – symbolized in the library (Dewey i: Jordet, 2010, s. 114).

På denne måten kan det etableres en forbindelse mellom elevens aktivitet, erfaring og alle spørsmål de resulterer i (praksis), og den kunnskapen som er tilgjengelig i bøkene, hos lærere, på internett og lignende (teori). Praksis kan dermed forstås som det *primære erfaringsnivået*, mens det teoretiske arbeidet og refleksjonen rundt praksis kan forstås som det *sekundære erfaringsnivået*. Jordet (2010) forklarer hvordan samspillet mellom praksis og teori går to veier:

1. Teorien tas med ut: De intellektuelle, faglige begreper anvendes dermed i praktiske aktiviteter ute.
2. Erfaringene ute tas med inn: Erfaringene gir ”kjøtt på beinet” og hjelper elevene til en utdypet og mer nyansert forståelse av teorien som de arbeider videre med i klasserommet.

Dette samspillet kalte Dewey for en vekstbefordrende *organisk forbindelse* mellom praksis og teori (ibid.).

2.6.2 En felles plattform for elever og lærere

Dewey mente at det ikke var tilstrekkelig bare å bygge undervisningen på barnas erfaringer slik de hadde dem med seg hjemmefra. Et kjernepunkt i Deweys pedagogiske filosofi var tanken om at elever og lærere måtte få noen *felles* opplevelser og erfaringer også utenfor klasserommet som de kunne spille på i opplæringen (ibid.). Ved å la undervisningen ta utgangspunkt i felles opplevelser som klassen har hatt, vil det være lettere for læreren å stimulere elevene til å reflektere rundt det de har opplevd. En slik felles opplevelse har et pedagogisk potensial i seg, som kan foredles for eksempel ved at læreren stimulerer til felles refleksjon i klassen, gjennom ulike typer oppgaver eller ved at eleven bearbeider hendelsen ved å skrive om den i en bok. Denne refleksjonen og bearbeidelsen, hevder Dewey, danner grunnlaget for å gjøre en opplevelse om til en erfaring (ibid.). Undervisning som legger vekt på felles opplevelser mellom elever og lærere vil fungere som *”produsent” av opplevelser som de kan øse av i det daglige arbeidet i klasserommet*” (ibid. s. 115). En slik tilnærming til undervisningen vil fungere som en brobygger mellom elevenes opplevelser (praksis) utenfor klasserommet og klasseromsundervisningen (teori).

2.6.3 En helsefremmende skole

Dewey mente at skolens oppgave var å legge til rette for elevenes læring og utvikling som *hele mennesker* (ibid.). Han så for seg en skolehverdag hvor elevene måtte bevege seg til og fra ulike læringsarenaer ute og inne, i en veksling mellom praktiske og teoretiske aktiviteter. Dette ville føre til mer fysisk aktivitet og bedre helse for elevene, mente han (ibid.). Denne effekten av en pedagogisk praksis, hvor elevene må være i aktivitet utenfor klasserommet, bekreftes av både norsk og internasjonal forskning (Grønningsæther et al. 2007; Mygind 2005; Rickinson et al. 2004; Railo, 1983). I tillegg til økt fysisk aktivitet på et gitt tidspunkt, vil det også gi erfaring og vaner tilknyttet påkledning (Breivik, 2001), bruk av ulike typer utstyr og tilberedning av mat utendørs. Denne kunnskapen vil også bidra til å øke sannsynligheten for livslang fysisk aktivitet (Ommundsen, 2013).

2.7 Eksistenspedagogikk

Dewey hevder at de aller fleste problemer vi mennesker møter, vokser frem av en aktuell situasjon (Løvlie, 2013). Som oftest er det vårt nærvær i en gitt situasjon som krever at vi handler. I klasserommet vil elever stort sett bli gitt problemer eller utfordringer av en lærer, og i de aller fleste situasjoner er det teoretiske oppgaver hvor eleven må tenke seg til hvordan det ville være å stå i en slik situasjon. En vanlig skoleoppgave vil for eksempel være: ”Geir er på butikken og skal kjøpe epler. Han har 12 kroner og eplene koster 4 kroner stykket. Hvor

mange epler kan Geir kjøpe?”. Ved å flytte undervisningen ut av klasserommet åpner man opp for at elevene selv kan havne i mer reelle situasjoner, også i skolesammenheng. Eksistensfilosofien og den tilhørende pedagogiske tenkningen kan benyttes for å gi et annet perspektiv på utfordringene som uteskolen bærer med seg. Eksistensfilosofier som Søren Kierkegaard, Martin Heidegger og Jean-Paul Sartre, står i et slags motsetningsforhold til dagens dominerende pedagogiske tenkning (Breivik, 2001). Dominerende pedagogisk tenkning forstår den pedagogiske prosessen som en slags kontinuerlig og gradvis utvikling. Det er ingen dramatiske brudd eller overraskende nye situasjoner. Eksistensfilosofien gir, i motsetning til kontinuitetspedagogikken, større rom for betydningen av diskontinuitet. Her er det øyeblikket, den unike situasjonen som står i fokus, og man tenker seg at den som lærer gjennomgår dramatiske endringer og faser hvor det ikke nødvendigvis er en klar sammenheng (Breivik, 2001). En av de mest fremtredende pedagogene innenfor eksistensfilosofien er Otto Bollnow. I sin *eksistenspedagogikk* påpeker han at en pedagogisk situasjon er et møte mellom mennesker, eller mellom mennesker og situasjoner, og at alle møter vil ha noe uforutsigbart over seg (Bollnow, 1976). Når elevene er på besøk i et hindutempel eller er på tur i skogen kan ikke læreren forutsi akkurat hva som vil hende. Denne uforutsigbarheten bærer i seg både en utfordring og et potensial. Dersom man er villig til å risikere å møte noe uforutsett kan det også oppstå situasjoner med et pedagogisk potensial som læreren kan velge å ta tak i, enten i situasjonen eller i etterkant. Uteskolens uforutsigbarhet kan bidra til variasjon, spenning og motivasjon, men også usikkerhet og frykt. Eksistenspedagogikkens poeng er at det kan ligge mye god læring, både i de positive og i de negative hendelsene og at uforutsigbarheten gjør undervisningen mer virkelighetsnær.

2.8 Begrepsavklaring

2.8.1 Opplevelse

Ordet opplevelse kommer ifølge Gadamer av det tyske begrepet *erleben*. Opprinnelig betyr det ”stadig at leve, når noget skjer” (Gadamer, gjengitt etter Pedersen Gurholt, 2010. s. 192). Slik jeg ser det er begrepet godt egnet for å beskrive en situasjon hvor man møter noe som man finner interessant. Vi lever hele tiden, mens når vi *opplever* noe er det fordi ”noget skjer”, en gjenstand eller et fenomen skiller seg ut og fanger vår interesse. Både Merleau-Ponty (2002) og Dewey (Aasen, 2008) hevder som nevnt tidligere at den helhetlige virkelighet må oppleves før den kan forstås. Husserl påpeker at et fenomen eller en gjenstand er mest nærværende gjennom førstepersonspersepsjon (Zahavi, 2010). Med bakgrunn i dette velger jeg å bruke begrepet *opplevelse* for å beskrive førstepersonspersepsjon av en gjenstand

eller et fenomen. Både Merleau-Ponty og Dewey påpeker at slike møter inneholder en viss erfaringskomponent, og Jordet (2010) hevder at denne kunnskapen har visse likhetstrekk med Michael Polanyis beskrivelse av taus kunnskap.

2.8.2 Erfaring

Verbet å erfare og substantivet erfaring kommer av gammeltysk *erfahren* og *Erfahrung*.

”Etymologisk sett dreier det seg om å gå gjennom, gjennomgå eller gjennomreise, om å utforske, oppdage, prøve, få vite, bli dreven, utstå og lide” (Pedersen Gurholt, 2010, s. 184).

Et essensielt trekk ved det å reise er å komme hjem igjen. *”Hjemkomsten innebærer at det nye en har møtt på sin ferd blir forstått og tolket i forhold til det som var kjent fra før, og slik omformet til personlig kunnskap”* (ibid. s. 184). I pedagogisk sammenheng vil det være relevant å knytte erfaring til prosessen underveis og i etterkant av en opplevelse, når man skal forstå og fortolke det man har opplevd og omforme det til personlig kunnskap. Å erfare blir dermed en kontinuerlig prosess hvor det man har opplevd reflekteres over og løftes til stadig høyere erfaringsnivå.

Både Merleau-Ponty, Dewey og Husserl hevder at et fenomen eller en gjenstand kan representeres i form av tegn og symboler, men for at representasjonen skal være meningsfull må det opprinnelige fenomenet eller gjenstanden først oppleves (Merleau-Ponty, 2002; Jordet, 2010, Pedersen Gurholt, 2010; Zahavi, 2010). Det er gjennom refleksjon at opplevelsen kan begripes og formes til et kunnskapsobjekt i bevisstheten. Gjennom refleksjon bearbeides opplevelsen i retning av mer uttalt kunnskap, et høyere nivå av erfaring. I pedagogisk sammenheng er formålet å utvide eller høyne en elevs erfaringsnivå. En kontinuerlig veksling mellom opplevelse og refleksjon vil være en hensiktsmessig metode for å stimulere eleven til å nå et stadig høyere erfaringsnivå. Erfaring blir dermed et produkt av elevers kontinuerlige veksling mellom opplevelse og refleksjon.

Å gi en inngående beskrivelse av grensene mellom opplevelse og erfaring vil gå utenfor denne oppgavens rammer. Jeg vil derfor bare kort understreke at Merleau-Ponty vektlegger den kontinuerlige vekslingen mellom fysisk og mental aktivitet, og at begge prosessene skjer i kroppen. Slik jeg forstår ham betyr dette at alle opplevelser har et element av refleksjon i seg, men at det er mulig at kroppen reflekterer over opplevelsen, uten at denne prosessen manifesterer seg i bevisstheten (Tordsson, 2010). På denne måten kan opplevelsen nedfelles i kroppen, uten at den nødvendigvis har manifestert seg i bevisstheten. Slik jeg tolker Dewey, hevder han at denne kunnskapen, som sitter i kroppen, kan videreføres ved at eleven blir

bevisstgjort og stimulert til å reflektere videre over den. Denne erfaringsprosessen løfter altså opplevelsene, som har satt seg i kroppen, til et høyere erfaringsnivå.

3.0 Metodekapittel

Oppgavens problemstilling er todelt, jeg ønsker både å *avdekke hvilke opplevelser og erfaringer elever med fast uteskoleundervisning fremhever*, og se nærmere på hvilke *pedagogiske muligheter som kan ligge i denne tilnærmingen til læring*.

Siden jeg retter fokus mot hvordan elevene opplever og erfarer uteskolen, er det elevenes livsverden jeg vil undersøke. Den teoretiske plattformen som jeg har skissert tidligere i oppgaven, vil fungere som fundament for forståelse og tolkning av mine funn, og som et verktøy for å undersøke hvilke pedagogiske muligheter som ligger i uteskolen. Det generelle livsverdens- og menneskesynet som er presentert i oppgaven, er i stor grad forankret i fenomenologisk tradisjon. Den metodiske delen av oppgaven har et hermeneutisk preg: *”the children’s lived experiences are interpreted by me, as a researcher. In this sense the approach is hermenautical”* (Løndal, 2010, s. 31). Det er altså siden jeg, som forsker, tolker datamaterialet at den metodiske delen er hermeneutisk. Jeg vil i det følgende redegjøre for metodiske valg, vinklinger og vurderinger.

3.1 Fenomenologisk perspektiv i forskning – en kvalitativ livsverdenstilnærming

Fenomenologien ble, som nevnt tidligere, grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og den var særlig opptatt av bevissthet og opplevelse (Zahavi, 2010). Senere ble den utvidet av Husserl og Martin Heidegger til også å omfatte menneskets livsverden (ibid.). Etter hvert ble den også påvirket i eksistensialistisk og dialektisk retning av blant annet Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (ibid.). De mente at fenomenologien også måtte ta hensyn til kroppen, og til menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2012).

Fenomenologien er altså først og fremst en filosofisk retning, men den får stor betydning i forskningssammenheng. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi: *” et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (ibid. s. 45). I en fenomenologisk forskningstilnærming er det

altså informantens egen livsverden som er utgangspunkt for undersøkelsen. Torben Rasmussen (1996) beskriver fenomenologiens ærend godt: *”Fænomenologien har til hensigt at fremdrage og sætte ord på de grundlæggende og meningsfulde strukturer i den før-refleksive livsverden”* (s. 153). En fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres opplevelser, erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Målet er altså å avdekke og begrepsfeste det vi i dagligtalen kaller opplevelser og erfaringer (Tordsson, 2010). Dette perspektivet har i løpet av de siste 20 årene vokst frem som en betydelig forskningstradisjon innen humanvitenskapelig forskning (Bengtsson, 2006).

Oppgavens problemstilling er rettet mot elevers erfaring med regelmessig uteskole, og derfor avgrensers jeg min undersøkelse til denne delen av informantenes livsverden. Det finnes flere metoder for å gjennomføre en slik undersøkelse, og det var avgjørende at jeg valgte en metode som gjorde det mulig for meg å besvare problemstillingen. Livsverden er et meget komplekst fenomen, og noen hevder at det ikke engang er mulig å gjøre den til gjenstand for forskning, nettopp fordi den utgjør forutsetningen for all vitenskap og refleksjon (Habermas i: Bengtsson, 2006). Derfor har jeg valgt et triangulert perspektiv for å fange bedre noe av kompleksiteten i fenomenet uteskole. Bengtsson (2006) hevder at livsverden ikke er noe utilgjengelig og abstrakt, tvert imot, det er vårt daglige liv, våre møter med andre og vårt forhold til samfunnet generelt. Forskeren kan ikke oppheve sin relasjon til den eller det hun undersøker og innta en objektiv posisjon (Neumann & Neumann, 2012). Hun vil alltid bli en del av feltet hun undersøker og slik påvirke det som skjer i det. Derfor er det særlig viktig at forskere som velger en kvalitativ livsverdenstilnærming er bevisst på og har et reflektert forhold til sin egen posisjon, sine fordommer og at hun har innvirkning på feltet hun undersøker (ibid.).

3.2 Humanvitenskapelig kvalitativ metode

”Human science studies persons or beings that have consciousness and that act purposefully in and on the world by creating objects of meaning that are expressions of how human beings exist in the world” (van Manen, 1990, s. 4). Humanvitenskapen forsøker altså å gjøre rede for menneskers bevissthet, handlinger og meningsstrukturer. Det finnes to ulike hovedmetoder (kvalitativ og kvantitativ) som kan benyttes for å undersøke, avdekke og begrepsfeste dette, og jeg vil i denne oppgaven legge vekt på kvalitativ metode.

Den kvalitative metoden har som formål å komme nært inn på den personen som man undersøker. Gjennom denne metoden kan man innhente mye informasjon om et begrenset antall personer eller informanter (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den er særlig hensiktsmessig å benytte når man ønsker å undersøke fenomener som man ikke kjenner særlig godt, og når man undersøker fenomener man ønsker å forstå mer grundig (ibid.). Innenfor kvalitativ metode finnes det flere ulike måter å innhente informasjonen på: *observasjon*, *fokusgrupper*, *diskursanalyser* og *intervju* (ibid.). Jeg har sett det som nødvendig å bruke to innsamlingsmetoder, observasjon og intervju, for å kunne besvare min problemstilling. Jeg finner støtte for mitt valg hos Løndal: "*Merleau-Ponty (2002, p. 202-232) argues that bodily actions, gestures and speech are complementary forms of expression and communication. In this project, I wanted to capture such interwoven components; therefore, I chose to gather both visual and spoken material*" (2010, s. 33).

3.3 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien. Datamaterialet blir innhentet og registrert på bakgrunn av det forskeren ser, hører og erfarer. Hun kan registrere data ved å skrive ned det som skjer under eller etter observasjonene, eller elektronisk ved å benytte lyd- eller bildeopptak. Det er vanlig å bruke betegnelsen *felt* om det som er gjenstand for observasjon (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). I min undersøkelse er det uteskolen som er feltet. Det som skal studeres i feltet kalles *analyseenhet*, og det kan for eksempel være enkeltpersoner, grupper, organisasjoner eller et lokalsamfunn (ibid.). Vanligvis er det mindre grupper av mennesker som studeres i et feltarbeid, og analyseenhetene i min undersøkelse er elever, lærere og til en viss grad miljøet uteskolen gjennomføres i. Observasjon egner seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et avgrenset og overkommelig geografisk område. Det stedet forskeren observerer, kalles *setting* (ibid.). I mange sammenhenger er det å være til stede i en setting den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på. Settingen i min undersøkelse endret seg etter hvor uteskoleundervisningen ble gjennomført. I løpet av mitt feltarbeid ble undervisningen blant annet gjennomført på Munch-museet og på skøytebane. Det finnes to hovedformer for setting, *naturlige* og *arrangerte* (ibid.). En naturlig setting innebærer at observasjonen foregår i den settingen fenomenet opptrer i til vanlig, for eksempel at man undersøker barns lek i skolegården ved å være til stede i skolegården. En arrangert setting er derimot en setting som er spesielt konstruert for å studere fenomenet, for eksempel et laboratorium. Studier med en livsverdenstilnærming gjennomføres i en hverdagslig setting fordi fenomenet som studeres,

gir mening like mye ut fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv (Bengtsson, 2006). Fenomenet kan med andre ord ikke skilles fra sammenhengen det er erfart i. Noen ganger kan kunnskap ikke genereres uten observasjon i en naturlig setting, fordi kunnskap ikke alltid er formulerbar, mulig å huske eller mulig å konstruere i et intervju. Det er heller ikke sikkert at det informantene *sier* at han gjør i et intervju, faktisk *er* det han gjør. Ved å observere får forskeren informasjon på flere nivå, både det som direkte observeres og forskerens fortolkning av å være i settingen (ibid). Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeker at hva mennesker forteller oss, er en viktig kvalitativ datakilde, men det er begrenset hvor mye vi kan lære av hva mennesker sier. Denne formuleringen, om enn litt krass, peker på et viktig aspekt ved datainnsamling, det kan være forskjell på hva mennesker sier og hva de gjør. Observasjon kan derfor brukes som en supplerende metode for å få bekreftet eller avkreftet det informantene forteller i for eksempel intervju.

Siden jeg ikke har hatt særlig befatning med fenomenet uteskole tidligere, så jeg det som nødvendig å observere noen dager med uteskoleundervisning, slik at jeg kunne danne meg et bilde av hvordan det ble gjennomført. På denne måten fikk jeg et mer presist bilde av uteskolen (feltet) og elever, lærere og settingen (analyseenheter).

Det er vanlig å skille mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon (ibid.). Strukturert observasjon innebærer at forskeren opererer med et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres. Ustrukturert observasjon brukes når forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres. Jeg hadde i utgangspunktet valgt å dele observasjonen i ulike kategorier, nært opptil strukturert observasjon. Etter hvert oppdaget jeg at disse kategoriene ikke nødvendigvis passet, og jeg beveget meg i større grad over i ustrukturert observasjon, hvor jeg i større grad la vekt på å beskrive dagen slik den fremstod for meg. Grunnen til dette var at dagene var så ulike at det var vanskelig å følge en standardisert og strukturert observasjonsguide. Den opprinnelige observasjonsguiden er vedlagt (se vedlegg 3).

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

"Om du vil vite hvordan mennesker opplever noe, hvorfor ikke spørre dem?" (Bengtsson, 2006, s. 43). Det er nettopp dette det kvalitative forskningsintervjuet søker å gjøre: å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kvalitative forskningsintervju kan beskrives som en samtale med struktur og

formål (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Struktur peker på rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjueren stiller spørsmål, mens informanten svarer. Det er intervjueren som kontrollerer situasjonen og hva det skal samtales om. Ut fra hvilken kunnskap han søker må han strukturere intervjuet. Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe. Intervjuet konstruerer altså kunnskap i samspill og interaksjon mellom intervjuer og informant (ibid.). I min undersøkelse er det først og fremst informantenes livsverden, og hvordan de erfarer uteskolen som er i fokus. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) gir det kvalitative forskningsintervjuet en enestående mulighet til å få tilgang til og å kunne beskrive menneskers daglige livsverden. Uteskolen, og informantenes erfaring av den, er et komplekst felt som fordrer en viss struktur i intervjuet, men jeg måtte samtidig passe på at det ikke ble for rigid. Jeg valgte derfor å gi mitt kvalitative intervju et semi-strukturert oppsett, der overordnede tema og spørsmål danner grunnlag for samtalen. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1 og 2). Et semi-strukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (ibid.). I en slik struktur er det rom for oppfølgende spørsmål og kommentarer som vil hjelpe meg med å fange kompleksiteten i informantenes opplevelse av uteskolen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ved å ta utgangspunkt i en slik struktur, krever det at jeg som forsker underveis i intervjuet må gjøre valg rundt oppfølging og utdyping av relevant og ikke relevant informasjon. Som intervjuer er forskeren selv forskningsinstrumentet. Dette krever inngående kunnskap om tema og en evne til å strukturere og styre svar underveis i intervjuet. Samtidig må man være vennlig, følsom og åpen for ikke å legge skjulte restriksjoner og tilbakeholdenhet på informanten (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.5 Generaliserbarhet

Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i et utvalg også gjelder for store deler/hele populasjonen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Min studie har et begrenset utvalg, og jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til min problemstilling: å undersøke og avdekke noen essenser i elevenes opplevelser og erfaringer (Bengtsson, 2006). Det vil bli for snevert til å trekke generaliserende slutninger om alle elever som har regelmessig uteskole i Norge. Jeg tror likevel at undersøkelsen kan bidra med kunnskap og innsikt om noen essenser i elevenes livsverden på uteskolen. Disse essensene avdekker nettopp det vesentlige, karakteristiske og vanligste hos disse elevene, noe som vi antar at også

gjør seg gjeldende hos elever ved andre skoler. På denne måten mener jeg at min undersøkelse kan ha overføringsverdi til liknende situasjonen, noe Kvale & Brinkmann (2012) beskriver som *analytisk generalisering*.

3.6 Forberedelse til feltarbeid

Det første jeg gjorde høsten 2012, var å kontakte ledelsen på skolen jeg ville undersøke via e-post, og etter en uke fikk jeg bekreftelse på at dette var en undersøkelse skolen var interessert i å delta i. Jeg ble i samråd med ledelsen enig om når datainnsamlingen skulle finne sted. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å gjennomføre undersøkelsen før jul, men på grunn av at det nærmet seg jul hadde ikke de aktuelle trinnene nok dager med uteskole til at dette lot seg gjøre. Vi ble derfor enige om at datainnsamlingen skulle gjennomføres like over jul. Ledelsen formidlet mitt ønske til kontaktlærerne på de aktuelle trinnene om en besøksdag hvor jeg kunne komme på besøk en dag de hadde uteskole, for å få et inntrykk av hvordan undervisningen foregikk. Jeg ønsket å gjøre dette før datainnsamlingen begynte.

I løpet av denne perioden fikk jeg forespørsel fra skolen om det var mulig å bytte ut et av trinnene jeg ville undersøke med et annet på grunn av langvarig fravær hos kontaktlærer. Dette førte til en endring fra å undersøke femte og sjette trinn til å undersøke sjette og syvende trinn. Siden undersøkelsen min i utgangspunktet tar for seg elevers erfaring med uteskole og ikke nødvendigvis må knyttes til en bestemt aldersgruppe, gikk jeg med på dette byttet. En ulempe med det, var at jeg ikke rakk å gjennomføre en besøksdag hos syvende trinn før jeg skulle begynne med datainnsamlingen. I etterkant har jeg reflektert litt rundt at dette muligens bidro til at jeg fikk færre samtykker fra syvende trinn enn fra sjette trinn.

3.6.1 Besøk

Jeg var sammen med sjette trinn en hel utskoledag og fikk anledning til å prate med både elever og lærere. Dette besøket mener jeg var viktig å gjennomføre slik at jeg ble litt kjent med elevene, og ikke minst, at de ble bedre kjent med meg og undersøkelsen jeg skulle gjennomføre. I tillegg gav erfaringene etter dette besøket en god plattform for videreutvikling av både observasjons- og intervjuguide.

3.6.2 Samtykke

Jeg valgte å dele ut samtykkeskjema en stund før jul slik at jeg hadde god tid til å purre på dem før selve datainnsamlingen skulle finne sted. Før jeg delte ut samtykkeskjema holdt jeg en kort presentasjon i klasserommene hvor jeg presenterte hvem jeg var, hvilken bakgrunn jeg hadde og hva undersøkelsen min gikk ut på. Siden elevene ikke er myndige, sendte jeg med et

skriv med samtykkeskjemaet som beskrev studien for foreldre og foresatte. Det var viktig for meg å få flest mulig samtykker siden jeg skulle gjennomføre både observasjon og intervjuer. Jeg endte til slutt opp med samtykker fra 23 av 55 på 7.trinn og 27 av 44 på 6.trinn, og undersøkelsen er basert på data fra elever og lærere som har gitt sitt samtykke. Det er flere faktorer som kan ha bidratt til at jeg ikke fikk inn flere samtykker. I løpet av feltarbeidet fikk jeg blant annet informasjon fra ledelsen på skolen om at mange foreldre og foresatte i dette området ikke er særlig flinke til å lese, og at jeg sendte et skriv for å redegjøre for undersøkelsen kan derfor ha vært en faktor som påvirket antallet samtykker negativt.

3.6.3 Utvalg og utvelgelse

Undersøkelsen er, som nevnt tidligere, forankret i en fenomenologisk tradisjon med hovedfokus på informantenes livsverden. Et slikt fokus la føringer for hvem jeg skulle ha med i undersøkelsen, og hvordan jeg skulle velge dem ut. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for hvilken målgruppe denne undersøkelsen skulle rettes mot for å innhente data som gjorde meg i stand til å besvare min problemstilling. På grunn av dette valgte jeg å benytte en strategisk utvelgelse (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Undersøkelsens problemstilling, vinkling og fokus gjorde at jeg ble nødt til å begrense antall informanter. Det er noen få individers personlige opplevelser og erfaringer som står i sentrum. Jeg ønsket å forstå hvordan de opplever og erfarer uteskolen. Som nevnt tidligere, vil ikke muligheten for å generalisere på bakgrunn av mine funn bli vektlagt. Det ble derfor kun rekruttert informanter fra en skole. Siden det er vanligere å drive uteskole på de lavere trinnene på barneskolen (Jordet, 2010), ønsket jeg å se hvordan denne skolen gjennomførte uteskoleundervisning med noe eldre elever. Inklusjonskriteriene for observasjonsfasen var at elevene gikk i sjette eller syvende klasse og at deres foresatte hadde gitt skriftlig samtykke til at deres barn kunne delta i undersøkelsen. Jeg rekrutterte deretter informanter til intervju fra denne gruppen, og inklusjonskriteriene mine var at eleven hadde gått på skolen siden første klasse og at de fremstod som motivert for å bli intervjuet. Både gutter og jenter var aktuelle informanter. Når det gjaldt informanter til intervju blant lærerne var inklusjonskriteriene at de underviste på sjette eller syvende trinn, og at de hadde ansvar for uteskoleundervisning på sitt trinn. Både menn og kvinner var aktuelle informanter, og jeg vektla i tillegg at lærerne måtte ha arbeidet på skolen i minst tre år. Potensielle informanter til intervju ble informert muntlig i tillegg til et skriv om studiets fremgangsmåte og formål som alle potensielle deltagere i undersøkelsen fikk (se vedlegg 4, 5 og 6). Som jeg gjorde rede for i oppgavens innledning, oppdaget jeg tidlig i feltarbeidet at problemstillingen jeg hadde formulert var veldig snever og i for stor

grad rettet mot fysisk aktivitet. Jeg valgte derfor å reformulere problemstillingen hvor jeg ikke kun la vekt på den fysiske aktiviteten i uteskolen, men hvordan elevene opplever og erfarer uteskolen i sin helhet. Dette innebar ingen endringer i forbindelse med undersøkelsens personvern og konfidensialitet, men beskrivelsen av undersøkelsens formål i samtykkeskjema og den muntlige informasjonen jeg gav i forkant av undersøkelsen ikke er helt lik min endelige problemstilling.

Som retningsgivende størrelse for antall observasjonsdager valgte jeg fire, to på hvert trinn. Når det gjaldt elevinformanter ønsket jeg mellom fem og syv, mens jeg ønsket å intervju to eller tre lærere. Jeg var åpen for at det kunne bli forandringer alt etter som hvor god metningen på den informasjonen jeg fikk faktisk ble. Avgjørelsen om hvorvidt det en har hentet inn av data er tilstrekkelig må tas på bakgrunn av om ”*vårt materiale inneholder tilstrekkelig rike data til at problemstillingen kan belyses fra ulike sider. Et magert eller skjevt materiale gir begrenset tilgang til det feltet som forskeren vil se på*” (Malterud, 2011, s. 56). Det er ikke alltid mulig å definere eller avgrense utgangspopulasjon på forhånd.

Jeg endte opp med fem observasjonsdager, fem elevinformanter og tre lærerinformanter. Tre av observasjonsdagene var på sjette trinn og to av dem var på syvende trinn. Av de fem elevinformantene var det tre elever fra syvende trinn, to jenter og en gutt, og to elever fra sjette trinn, en jente og en gutt. Lærerinformantene mine bestod av en kvinnelig lærer fra sjette trinn, en mannlig lærer fra syvende, samt en mannlig ressurslærer for uteskolen.

3.7 Gjennomføring av feltarbeid

3.7.1 Observasjon

Over jul var det tid for å begynne datainnsamlingen. På besøksdagen min før jul hadde jeg opplevd det som utfordrende å ikke delta og samhandle med elever og lærere i uteskoleundervisningen. Elevene spurte stadig vekk om hjelp, og lærerne var interesserte og opptatt av å involvere meg. Denne erfaringen fra besøksdagen gjorde at jeg så det som vanskelig å påta meg en rolle hvor jeg som forsker ikke skulle ta del i miljøet jeg skulle studere. Siden jeg i tillegg hadde holdt presentasjon for lærer og elever om undersøkelsen, var det passende for meg å ta rollen som *observerende deltager*. Dette innebar at jeg ble en del av miljøet som skulle studeres, og at jeg deltok i den ordinære samhandlingen på uteskolen (Johannesen, Tufta & Christoffersen, 2010). Både elever og lærere kjente min rolle som observatør.

De fem observasjonsdagene var spredt ut over en periode på tre uker. Grunnen til dette er at hvert trinn har uteskole en gang i uken, syvende trinn hver tirsdag og sjette trinn hver onsdag. Jeg kunne med andre ord ikke observere mer enn to uteskoledager i løpet av en uke, noe som førte til at feltarbeidet tok tre uker å fullføre. Det var ingen uteskoledager som hadde lik setting. Sjette trinn hadde en dag i et boligområde i nærheten av skolen, en dag ved skolens gapahuker og en dag på skolens hjemmelagde skøytebane. Syvende trinn hadde en uteskoledag på et skianlegg et lite stykke fra skolen og en dag på Munch-museet i sentrum av Oslo.

Jeg valgte å dokumentere mine observasjoner ved å ta manuelle notater som jeg skrev et utfyllende observasjonsnotat fra samme dag. Notatblokken var min beste venn, og jeg ble i løpet av feltarbeidet stadig bedre på å notere presise nøkkelord som igjen førte til at jeg kunne gi gode gjengivelser av det jeg hadde observert. Jeg anstrengte meg også for å unngå å bruke verdiladede adverb og adjektiver for å beskrive det jeg registrerte, siden dette ikke gir mening for andre enn meg selv (Fangen, 2010). Jeg la også vekt på å skrive observasjonsnotatet inn på datamaskin så snart som mulig etter observasjonen. Alle observasjonsnotatene ble skrevet samme dag som observasjonen ble gjort. Etter at jeg hadde skrevet notatet gikk jeg gjennom dokumentet for å se om jeg hadde fått svar på det jeg ønsket å finne svar på.

Jeg hadde fem observasjonsdager, tre på sjette trinn og to på syvende trinn. Disse dagene var jeg med trinnene fra de startet om morgenen til de var ferdige på ettermiddagen. Johannesen, Tuft og Christoffersen (2010) beskriver observasjonens ulike faser, men siden mitt feltarbeid var relativt kort, føler jeg ikke at jeg var innom alle disse fasene. Jeg har derfor valgt å kun redegjøre for de fasene jeg opplevde at jeg var innom i løpet av feltarbeidet. Observasjonens først fase er den *innledende kontakten* (ibid.). Dette er den innledende fasen, og min opplevelse av den var at det meste jeg så var interessant, nytt og spennende. De tre første observasjonsdagene fremstod på denne måten. De siste to dagene med observasjon var preget av at jeg var usikker på om jeg hadde sett det jeg trengte, og om jeg egentlig hadde funnet noe som faktisk var interessant nok og som jeg kunne bruke. Jeg begynte rett og slett å tvile på mine egne evner til å samle inn data. Dette stemmer godt overens med fasene Johannesen, Tuft og Christoffersen (2010) kaller *sjokkfasen*, og *å oppdage det opplagte*. Etter de fem observasjonsdagene tok jeg en pause og reiste bort, for å få litt avstand fra datamaterialet jeg hadde samlet inn. Da jeg kom tilbake og så på materialet igjen, innså jeg at jeg hadde funnet mye som var interessant. I tillegg ble det klart for meg at mine observasjoner bidro til å

videreutvikle og presisere intervjuguiden min ytterligere, og at jeg trygt kunne bevege meg videre til neste fase av datainnsamlingen, intervju av elever og lærere.

3.7.2 Intervjuprosessen

Etter at ukene med observasjon var unnagjort begynte jeg med intervju av elevene. Jeg valgte ut tre elevinformanter fra syvende trinn og to fra sjette trinn. Jeg gjennomførte intervjuene av syvendetrinnselevne i løpet av en dag og det samme gjorde jeg med sjettetrinnselevne.

Intervjuene varte i gjennomsnitt i 45 minutter. Jeg spurte kontaktlærerne om det var mulig å gjennomføre intervjuene et sted hvor elevene følte seg hjemme og trygge. Dette førte til at syvendetrinnselevne ble intervjuet i et grupperom, mens sjettetrinnselevne ble intervjuet i klasserommet sitt, mens resten av klassen hadde undervisning et annet sted. Mellom de to intervjudagene hadde jeg en dag hvor jeg transkriberte de gjennomførte intervjuene og gjorde de endringene jeg følte var nødvendig i intervjuguiden.

Selve intervjuet startet med at jeg informerte elevene om de rettighetene de hadde som informant i forhold til konfidensialitet, og at de hadde muligheten til å trekke seg når som helst. Jeg fortalte også litt om undersøkelsen. Så forklarte jeg hvorfor jeg brukte båndopptaker, og at jeg etter intervjuet ville skrive ned det de hadde sagt ordrett. Jeg la vekt på at alle svar var gode svar og at jeg ønsket å høre om nettopp hennes opplevelser, erfaringer, tanker og meninger. Deretter skrudde jeg på båndopptakeren og begynte intervjuet. Stort sett fløt samtalen bra. Informantene var tydelig engasjerte i uteskolen og gav ofte lange svar, noe som gjorde det lettere for meg å komme med oppfølgingsspørsmål. Det ble etter hvert lettere å frigjøre seg fra intervjuguiden, og jeg ble mer bevisst på å ikke avbryte informantene eller stille neste spørsmål for raskt etter at de tilsynelatende var ferdig. Etter intervjuet spurte jeg informantene om hvordan de synes intervjuet hadde gått, og om de hadde noe mer de ville tilføye. Deretter skrudde jeg av båndopptakeren.

Etter at jeg var ferdig med gjennomføring og transkribering av elevintervjuene var det lærernes tur. Jeg hadde, som nevnt tidligere, rekruttert tre lærere, en lærer fra sjette trinn, en fra syvende trinn, samt en ressurslærer fra sjette trinn som har særlig ansvar for uteskole. Intervjuene var i gjennomsnitt i overkant av en time, og alle intervjuene ble gjennomført på et møterom ved siden av lærernes arbeidsrom. Lærerintervjuene tok betraktelig lenger tid å gjennomføre og jeg satt derfor av en dag til å intervju hver lærer, slik at jeg kunne fullføre transkriberingen av et intervju før jeg gjennomførte det neste. Selve intervjuet ble gjennomført på samme måte som elevintervjuet.

Etter at de åtte intervjuene var gjennomført så jeg det som hensiktsmessig å gå videre i prosessen. Tidsrammen for datainnsamling som jeg hadde blitt enig om med min veileder var over. Jeg ble derfor meget lettet når jeg etter transkriberingen innså at datamaterialet mitt hadde en tilstrekkelig metning for å besvare min problemstilling.

3.7.3 Transkripsjon

Observasjonsnotater og lydopptak av intervju skrives vanligvis ut som tekst i etterkant av innsamlingen, og denne prosessen kalles *transkribering* (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Siden det som oftest er forskeren selv som utfører transkriberingen, er det mulighet for at hun på ulike måter kan påvirke teksten, som Malterud påpeker, ”*all forskning bygger på fortolkning av representasjoner av den virkeligheten vi ønsker å studere*” (2011. s. 75). Det er med andre ord en viss fare for at forskeren når hun er i nærkontakt med disse representasjonene av virkeligheten, kan sette igjen spor som på ulike måter kan påvirke meningen i transkripsjonen. For å motvirke en slik påvirkning fra forskeren kan hun få noen andre til å gjennomføre transkriberingen for seg. Jeg har valgt å transkribere personlig, og jeg vil redegjøre for hvorfor og hvordan jeg har valgt å transkribere mitt datamateriale.

Hovedgrunnen til at man transkriberer, er for å lettere kunne bearbeide innsamlet data. Når det gjelder data fra observasjon, er det vanlig å skrive ut en sammenhengende tekst, med bakgrunn i de manuelle notatene, som redegjør for det man har observert. Intervju som er gjennomført med båndopptaker blir omarbeidet fra muntlig til skriftlig form. Når man transkriberer, omformulerer man virkeligheten til et mer tilgjengelig og håndterbart materiale som strukturerer data slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2012). Som forsker må jeg imidlertid huske på at et transkribert data aldri kan bli selve virkeligheten (Malterud, 2011). Jeg har derfor forsøkt å gjenskape virkeligheten på en hensiktsmessig måte, slik at essensielle data ikke går tapt. Ved å gjennomføre transkriberingen personlig, har jeg hatt større mulighet til å legge inn informantens ulike kroppsspråk, gestikuleringer, pauser, latter og lignende, noe jeg mener bidrar til å gi en mer presis fremstilling. Malterud (2011) peker også på viktigheten av at forskeren gjør dette arbeidet selv. Hun vektlegger at forskeren er et mellomledd mellom observasjon, tale og tekst, at forskeren gjenopplever erfaringer fra feltarbeidet og at hun gjør seg kjent med materialet fra en ny side. I fenomenologiske kvalitative design er det vanlig at observasjoner og intervju skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). I min studie har jeg valgt å transkribere intervjudata nært opp til ordrett. Dette har ført til at jeg satt med store mengder

data (150 sider), som jeg måtte redusere flere ganger slik at jeg kunne håndtere stoffet analytisk. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg gjennomførte analysen av datamaterialet.

3.8 Analyse

”Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet” (Malterud, 2011, s 91). Det finnes ulike modeller som kan benyttes for å strukturere en slik analyse, og en av de mest brukte innen fenomenologisk forskning er Amedeo Giorgi sin *fenomenologiske analysemodell* (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Giorgi påpeker at formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Forskeren skal lete etter essenser og vesentlige kjennetegn ved de fenomenene hun studerer (ibid.). Hun må med andre ord lese datamaterialet *fortolkende* for slik å forsøke å forstå den dypere *meningen* ved informantens tanker (ibid.). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av Kirsti Malterud (2011) sin *systematiske tekstkondensering* som er en firefasers modell basert på Giorgi sin modell:

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

3.8.1 Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

Det første jeg foretok meg i analyseprosessen var å lese gjennom observasjonsnotatene og det transkriberte materialet. Dette gjorde jeg for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet (ibid.). Jeg var oppmerksom på ikke å fortape meg i detaljer, men notere de kategoriene som materialet synes å inneholde. Deretter gikk jeg gjennom materialet og fjernet irrelevant informasjon og fortettet den informasjonen som var sentral. Ved å forkorte informantenes uttalelser og komprimere lange setninger, *meningsfortettet* jeg materialet (Kvale & Brinkmann, 2012). Etter gjennomlesingen og meningsfortettingen satt jeg igjen med 12 mulige kategorier i elevdata, 21 mulige kategorier i lærerdata og 26 mulige kategorier i observasjonsdata. En slik sammenfatning av materialet representerte min første forståelse av datamaterialet og dannet utgangspunktet for min videre fortolkning. Kategoriene måtte nå raffineres slik at jeg kunne identifisere de meningsbærende enhetene.

3.8.2 Koding, kategorisering og begrepsfesting

Det neste jeg gjorde i analyseprosessen var å finne *meningsbærende* elementer i datamaterialet. Siden hele datamaterialet, både observasjonsnotater og transkriberte intervju, består av tekst, kunne begge analyseres på samme måte. Jeg la særlig vekt på å skille ut data som jeg mente var relevant for problemstillingen. Deretter gav jeg disse tekstelementene et kodeord som angav hvilken informasjon de inneholdt. Denne prosessen kalles *koding* (Malterud, 2011). Viktigheten av empiridrevet koding fremheves i flere bøker om analyse av kvalitativ data (Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2011). I denne fasen av analysen er det lett for at forskeren i for stor grad tolker meningsinnholdet med bakgrunn i sitt teoretiske perspektiv og deretter benytter seg av teoretiske begreper som kodeord. Ved å gjøre dette, risikerer hun å drive vold på data ved at hun for tidlig i analyseprosessen former data i retning av et teoretisk perspektiv som passer med hennes problemstilling. Empirinær koding innebærer altså at kodingen ikke skal styres av teoretiske perspektiver som er skissert på forhånd. Jeg var derfor opptatt av at jeg i denne fasen av analyseprosessen begynte med å gi tekstelementene koder som var beskrivende og empirinære i stedet for fortolkende og teorinære. Malterud skriver at forskere må ha *”et reflektert forhold til vår egen innflytelse på materialet, slik at vi mest mulig lojalt kan gjenfortelle deltakernes erfaringer og meningsinnhold uten å legge våre egne tolkninger som fasit”* (2011. s. 97).

Etter hvert som jeg ble kjent med datamaterialet, begynte jeg å trekke paralleller og se likheter og ulikheter mellom informantene. Jeg fikk et bedre overblikk over datamaterialet og en stadig bedre presisering av hva som var relevante data for å besvare min problemstilling. Tolkende koding viser til begreper, sammenhenger eller perspektiver som reflekterer hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes. Overgangen fra beskrivende og empirinær til fortolkende og teorinær koding skjedde altså gradvis i analysen av datamaterialet mitt, og som Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker, er det ikke slik at forskeren først koder teksten og deretter analyserer den. Kodeprosessen kan ikke skilles fra fortolkningsprosessen, i analysen vil forskeren gå fra primært beskrivende koder til mer og mer tolkende eller teoretiske koder (Thagaard, 2009 i: Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Analyseprosessen fortsatte med at jeg gav hver observasjonsdag og hver informant en unik fargekode og deretter samlet datamaterialet under de ulike kategoriene. Jeg opprettet et word-dokument for hver kategori, klippet ut kodet tekst og limte det inn under tilhørende kategori. Dermed satt jeg igjen med et word-dokument for hver kategori, der tekstelementer fra de ulike informantene var samlet og systematisert. Jeg synes det var vanskelig å arbeide med

kategoriene når datamaterialet var så stort (150 sider) og lå i ulike dokumenter på datamaskinen. Jeg endte derfor opp med å skrive ut alle sammen og lime dem på en stor papirrull med sticky-tack. På denne måten fikk jeg en helhetlig oversikt over datamaterialet og det ble enklere å arbeide med det. Kategorier ble endret, oppløst, slått sammen, tatt bort og opprettet, mens tekstelementer ble flyttet fra den ene kategorien til den andre. Dette arbeidet pågikk helt til jeg følte at kategoriene og tekstelementene var relevante og presise. Etter at denne fasen var over, hadde jeg fått et mye mer håndterbart datamateriale som jeg deretter førte inn igjen i word-dokumenter.

3.8.3 Kondensering av datamaterialet

I den tredje fasen av analysen er hensikten å abstrahere og kondensere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kategoriene og kodene (Malterud, 2011). Jeg skulle altså fortette det datamaterialet jeg hadde. Dette gjorde jeg ved å forkorte tekstelementene ytterligere slik at den umiddelbare meningen kunne gjengis med få ord (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg beholdt den opprinnelige teksten og skrev den abstraherte teksten i en kolonne ved siden av den opprinnelige. På denne måten fikk jeg korte og presise beskrivelser av tekstelementene som gjorde det enklere å se meningen i informantenes svar. Jeg kunne nå formulere en mer overordnet, abstrahert og teoretisk beskrivelse av de ulike kategoriene.

3.8.4 Sammenfatning av datamaterialet

Malterud (2011) skriver at forskeren i denne fasen må vurdere om det inntrykket hennes sammenfattede beskrivelser gir, er i tråd med det inntrykket som kommer frem i det opprinnelige materialet hans startet med før kodingen. Jeg satt nå igjen med fem kategorier med strukturerte og presise tekstelementer som belyste min problemstilling på ulike måter. Disse fem kategoriene mente jeg at representerte helheten i datamaterialet mitt på en god måte.

3.9 Reliabilitet og validitet

Det hører med å kommentere undersøkelsens troverdighet, og i hvilken grad jeg har benyttet en metode som undersøker det jeg har ønsket å undersøke. Med andre ord, undersøkelsens reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver reliabilitet på følgende måte: *”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre ... hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere”* (s. 250). Innenfor kvantitativ forskning er det essensielt at det er mulig for andre forskere å reprodusere en undersøkelse for å se om man får de samme svar. Dette er særlig knyttet til en undersøkelses generaliserbarhet, at det man har funnet i et utvalg kan overføres og gjøres gjeldende for store

delar av eller en hel populasjon (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). I kvalitativ forskning, og kanskje særlig i kvalitative livsverdensintervju, vil det derimot være en utfordring og ofte umulig å reprodusere/kopiere tidligere forskning med et mål om å kunne generalisere funnene (ibid). Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriver tre grunner til at krav om reliabilitet er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. For det første benyttes det i liten grad strukturert innsamlingsteknikk, for det andre er observasjoner verdiladet og kontekstavhengige og for det tredje bruker forskeren seg selv som instrument. Siden det ikke finnes noen fastsatt mal for innsamling av data, er umulig å gjenskape verdivurderinger og kontekst, og ingen personer som har den samme erfaringsbakgrunn som intervjueren finnes det heller ingen som kan tolke på samme måte som han gjør. Selv om det ikke stilles samme reliabilitetskrav som i kvantitativ forskning og mer laboratoriepreget forskning, er det flere ting en forsker bør gjøre for å styrke reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse. En inngående casebeskrivelse gir leseren innsikt i oppgavens hensikt og formål, og hvilke fremgangsmåter man har brukt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Den innledende delen av denne oppgaven operasjonaliserer da også undersøkelsens problemstilling og begrunner hvorfor det er relevant og nyttig å undersøke dette. I teorikapittelet settes problemstillingen i en kontekst, relevante begreper defineres og det redegjøres for nødvendige teoretiske perspektiv. Metod delen tar for seg og begrunner metodevalg og hvordan det innsamlede datamaterialet er blitt behandlet og analysert. Resultat- og diskusjonsdelen presenterer undersøkelsens funn og knytter dem opp mot relevant teori og tidligere forskning. Observasjons- og intervjuguiden vil også ha betydning for undersøkelsens reliabilitet. Dersom observasjonsguiden er formulert på en slik måte at forskeren kun ser etter hendelser som bekrefter hennes egen antagelse, eller spørsmålene i intervjuguiden er formulert for å lede informanten i en bestemt retning, vil dette ha negativ innvirkning på reliabiliteten. Observasjonsguiden som ble benyttet i denne undersøkelsen er strukturert etter utskoledagens ulike "faser". Etter hvert oppdaget jeg at disse fasene ikke stemte med det som foregikk, og jeg gikk derfor over til en mer ustrukturert observasjon hvor jeg la vekt på å beskrive dagen slik den fremstod for meg. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at det ikke skal lede informanten i en bestemt retning. Ledende spørsmål blir kun benyttet for å sjekke om jeg har forstått informanten rett, noe som Kvale og Brinkmann (2012) også påpeker at vil være hensiktsmessig. Transkriberingen av datamaterialet vil også ha betydning for undersøkelsens reliabilitet. *"Forskjellige transkripsjoner er konstruksjoner av forskjellige verdener som hver for seg er utformet til å passe inn i våre egne teoretiske antakelser, og for å gi oss anledning til å utforske det de innebærer"* (Mishler i: Kvale &

Brinkmann, 2012, s. 194). Det var to grunner til at jeg valgte å transkribere datamaterialet selv. For det første ville det være umulig for en annen person å transkribere det jeg observerte og registrerte på uteskoledagen. For det andre bidro det at jeg selv transkriberte intervjuene til at jeg fikk et rikere datamateriale fordi jeg i større grad kunne gjengi informantenes kroppsspråk og reaksjoner i intervjusituasjonen. Siden jeg brukte båndopptager til å registrere intervjuene kunne jeg ha fått noen andre til å transkribere intervjuene, men jeg ville da ikke fått anledning til å legge inn informantenes kroppsspråk. Å få anledning til å gjengi mine observasjoner og intervju så nøyaktig som mulig, var viktig for å kunne trekke bedre slutninger basert på et større tilfang av informasjon gjennom mine observasjoner og informantenes svar. Bruken av Malteruds modell i analysearbeidet bidro til en strukturert og gjennomtenkt prosessering av datamaterialet. Gjennom beskrivelsen av analysen tidligere i kapitlet prøver jeg å vise hvordan datamaterialet har gjennomgått en grundig filtrering og kategorisering som gjør det mulig å vurdere om resultatene er beskrevet. Utdrag fra observasjonsnotatene og sitat fra intervju tjener til å underbygge min fremstilling av datamaterialet som troverdig og pålitelig, det vil si at de slutningene jeg trekker bygger på det jeg har avdekket i mine data.

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 230). Validitet handler om å undersøke mulige feilkilder, og det finnes to metoder som øker sannsynligheten for at kvalitativ forskning frembringer troverdige resultater: *vedvarende observasjon* og *triangulering* (ibid.). Jeg brukte metodetriangulering i min undersøkelse ved å kombinere intervju av elever og av lærere, med observasjon. På denne måten fikk jeg flere kunnskapskilder om elevers erfaring med uteskolen: elevens, lærernes og mitt eget slik det utviklet seg under observasjon. Da ble det mulig å belyse fenomenet *”elevers opplevelse og erfaring med uteskole”* informasjonen fra tre perspektiv. I tillegg sendte jeg transkriberingen av deres intervju til lærerne slik at jeg fikk kontrollert om det informanten hadde fortalt meg var blitt gjengitt korrekt. Jeg valgte å ikke gjøre det samme med elevintervjuene, særlig på grunn av størrelsen på transkriberingen (intervjuene var på mellom tolv og atten sider), men jeg har lovet uteskolen at jeg skal komme tilbake og legge frem mine funn. En slik forpliktelse bidrar også til at man som forsker vil fremstille sine funn på en nøktern og samvittighetsfull måte.

Reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen vil i stor grad kunne styrkes ved at man har et slags ”revisjonssystem” som en synlig rød tråd gjennom arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Leseren skal lett kunne følge oppgavens rammer og formål, teoretiske plattform, metodevalg og metodebruk, data og datainnsamling, transkripsjon og analyse. Denne informasjon vil hjelpe leseren i vurderingen av forfatterens presentasjon og diskusjon av resultat og om det er gitt et svar på problemstillingen.

3.10 Etikk

Undersøkelsen innebærer etiske dilemmaer og problemstillinger, og det er hensiktsmessig å ta dette inn i metodekapittelet. Det er jo denne delen av oppgaven som skal behandle hvordan man har løst ulike utfordringer i gjennomføringen av en studie.

En slik undersøkelse som jeg ønsket å gjennomføre må meldes til personvernombudet, som i dette tilfellet er Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg sendte en melding med prosjektbeskrivelse, observasjonsguide, intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Deres godkjenning (se vedlegg 7 og 8) sikret at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen slik jeg hadde planlagt med tanke på personvern og konfidensiell behandling av både informanter og datamateriale. Først etter NSDs godkjenning tok jeg kontakt med skolen hvor jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen. Før jeg kunne gjennomføre undersøkelsen måtte ”*forskningsdeltakeren informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta*” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88). Etter at informantene og deres foresatte hadde lest informasjonsskrivet og signert samtykkeerklæringen (se vedlegg 4, 5 og 6), det vil si ”gitt sitt informerte samtykke” kunne undersøkelsen igangsettes. Siden elevene ikke var myndige innhentet jeg skriftlig samtykke fra elevenes foresatte (se vedlegg 5).

I feltarbeidet og intervjuprosessen ble det samlet inn data som, potensielt sett, kunne identifisere informantene direkte eller indirekte. Hvordan jeg skulle opprettholde deres konfidensialitet, ble dermed et viktig spørsmål i forbindelse med transkripsjon og bruk av datamaterialet. ”*Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltageren, ikke avsløres*” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). For å sikre dette gav jeg alle mine informanter fiktive navn, som jeg brukte i transkriberingen av både observasjonsnotatene og intervjuene. Jeg gjenga ingen karakteristikk av deltagerens utseende, fremtoning eller etniske bakgrunn. Dersom informantene ga opplysninger som på noen måte kunne identifisere andre, ble det også brukt fiktive navn. Alle navn på informanter i undersøkelsen er altså fiktive, og heller ikke skolens navn blir gjengitt i denne oppgaven. All

data samlet inn ble forsvarlig oppbevart under prosessen. Data vil, i henhold til vilkår gitt av NSD, bli oppbevart til sensur på oppgaven har falt. Da vil alt materiell bli slettet.

4.0 Resultat- og diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra studien bli presentert og diskutert. Som jeg har gjort rede for i metodekapitlet, har analysen av data gjennom flere prosesser filtrert ut essensen i det innsamlede materialet. Resultatene jeg nå vil presentere gjenspeiler hovedlinjene i datamaterialet. De fem innholdskategoriene som vokste frem gjennom analyseprosessen og slik tjener til å belyse problemstillingen er:

1. *Rutiner*
2. *Frihet*
3. *Opplevelser*
4. *Gjennomtenkte opplevelser*
5. *”Ja takk, begge deler”*

Jeg vil diskutere funn opp mot teori, tidligere forskning og i hvilken grad mine funn samsvarer med uteskoletanken. Kapitlet er bygget opp rundt de fem kategoriene og resultatene vil bli presentert og diskutert innenfor hver kategori. Først følger imidlertid en kort presentasjon av skolen, klassene jeg benyttet som mine informanter og de elevene og lærerne jeg rekrutterte til intervju.

4.1 Bakgrunnsinformasjon; skole og informanter

Skolen jeg har gjennomført feltarbeidet mitt på, er lokalisert på Østlandet. Det er en barneskole som har fast uteskole en dag i uken. Skolen har ca 400 elever hvorav ca 80 % er minoritetsspråklige. Den har en blanding av nye og gamle fasiliteter, ligger i umiddelbar nærhet til et større skogsområde og har tilgang til et større uteområde med gapahuker og lavvoer som ligger i gangavstand fra skolen. I tillegg bruker skolen aktivt sitt nærmiljø i undervisningen, det være seg andre naturområder, museer, konserter, forestillinger og lignende.

Undersøkelsen ble gjennomført hos sjette og syvende trinn. Jeg fulgte sjette trinns undervisning på tre uteskoledager; en dag ved skolens gapahuker, en dag ved skolens ”hjemmelagde” skøytebane og en dag i et boligområde i nærheten av skolen. Jeg fulgte syvende trinns undervisning to uteskoledager; en dag på Munch-museet og en dag ved et

skianlegg. Jeg rekrutterte fem elever til intervju, tre fra syvende trinn og to fra sjette trinn. Alle elevinformantene har gått på skolen siden første klasse og alle er tospråklige, med flerkulturell bakgrunn. Jeg rekrutterte også tre lærere til intervju, to av dem er kontaktlærer på disse trinnene, mens den tredje har hovedansvar for uteskolen og er i tillegg ressurslærer på sjette trinn. Under følger en presentasjon av informantene jeg intervjuet.

Safia går i syvende klasse og av skolefag liker hun best kroppsøving, kunst- og håndverk og matematikk. Når hun blir voksen har hun lyst til å arbeide som lærer eller på treningsstudio. Både på skolen generelt og i intervjusituasjonen fremstår Safia som engasjert, lærevillig, positiv og pratsom. Hun gav lange og utfyllende svar på de aller fleste spørsmålene hun ble stilt.

Tarik går i sjette klasse og av skolefag liker han best matematikk, naturfag og samfunnsfag. Når han blir stor vil han bli lege fordi han liker kroppen og har lyst til å lære mer om den, samt finne ut av hvorfor mennesker er de smarteste vesenene på jorden. Tarik holder seg litt i bakgrunnen, men har mange venner og fremstår som kunnskapsrik. Han vekslet mellom å gi lange utfyllende og å gi korte, presise svar under intervjuet.

Leyla går i syvende klasse og av fagene på skolen liker hun best matematikk, kroppsøving og naturfag. Hun forteller at hun liker disse best fordi hun ikke må holde så mange presentasjoner i disse fagene. Når Leyla blir voksen, vil hun bli lege og flytte til New York. Leyla er pratsom og sosial, men virket ukomfortabel med intervjusituasjonen og svarte stort sett kort på spørsmålene hun ble stilt. Hun fremstår som noe umotivert i skolesammenheng og legger stor vekt på at hun er ”skolelei” under hele intervjuet. Mitt inntrykk av henne på uteskolen var allikevel at hun koste seg.

Ekanga går i syvende klasse og favorittfagene hans er matematikk, kroppsøving og naturfag. Han forteller at han liker å få utfordringer i matte, bruke energien sin i kroppsøving og forske i naturfag. Når han blir voksen har han lyst til å bli ingeniør eller matematiker, dette fordi han elsker å holde på med datamaskiner. Han forteller også at en av grunnene til at moren hans valgte at han skulle gå på denne skolen, var fordi den hadde uteskole. Ekanga er energisk, positiv og nysgjerrig, og det virker som at han trives godt på skolen. Han gir ofte korte svar i intervjuet.

Tonia går også i sjette klasse, og av skolefag liker hun best matematikk, kroppsøving, samfunnsfag og naturfag. Hun forteller at når hun blir stor, vil hun bli lege eller tannlege fordi

de tjener mye penger. Dans og skuespill er viktig for henne og i likhet med Safia er hun også veldig pratsom. Hun gir lange svar og snakker både på innpust og utpust. I tillegg gestikulerer hun og viser det med hele kroppen når hun vil ha noe frem.

Anette er kontaktlærer for en sjette klasse og har arbeidet på denne skolen siden 1997. Hun har kun arbeidet på denne skolen og søkte seg dit mye på grunn av uteskolen som hun syntes virket spennende. I tillegg er hun oppvokst i nærområdet.

Erlend er kontaktlærer for en syvende klasse og har arbeidet på skolen siden 2004. Også han har kun arbeidet fast som lærer ved denne skolen, og uteskolen var en av årsakene til at han tok jobben.

Bjørn er hovedansvarlig for uteskolen og arbeider i tillegg som ressurslærer. Han har arbeidet på denne skolen i syv år og har utdanning i "*Friluftsliv, natur og kultur*" fra Høyskolen i Bø. Han hadde praksis på denne skolen i studietiden og søkte seg hit da han var ferdig utdannet.

4.2 De fem innholdskategoriene

I det følgende har jeg valgt å variere fremstillingen innenfor de fem kategoriene. De to første kategoriene, *Rutiner* og *Frihet*, er preget av en tydelig struktur, hvor jeg først gir en beskrivelse av datamaterialet, for deretter å tolke mine funn, med bakgrunn i det teoretiske perspektivet jeg har presentert tidligere i oppgaven. Kategoriene *Opplevelser* og *Gjennomtenkte Opplevelser* er preget av en struktur hvor jeg i større grad veksler mellom beskrivelser av datamaterialet og teoretiske betraktninger underveis. Dette blir særlig tydelig innenfor den siste kategorien, "*Ja takk, begge deler*", som også er den minst teoriforankrede. Datamaterialet som er samlet i den kategorien beskriver i større grad forholdet mellom de fire andre kategoriene. Kategorien kan dermed brukes for å få et metaperspektiv på undersøkelsen og blir et bidrag til å forstå hvordan kategoriene både påvirker og er avhengig av hverandre.

4.3 Rutiner

Både elever og lærere gir i intervjuene uttrykk for at rutiner danner en viktig bakgrunn i uteskolen. De påpeker at rutiner, regler og vaner spiller en mer sentral rolle enn vanlig når undervisningen foregår utenfor klasserommet, noe mine egne observasjoner også bekrefter. Ved å rette et teoretisk blikk på uteskolens rutiner blir det også tydelig at de innehar både en pedagogisk funksjon og et pedagogisk potensial.

4.3.1 Å kunne kle seg etter forholdene

Safia: *Også når det er dårlig vær, det er kjedelig. Også hvis man er kald, ikke er kledd til været, så er det veldig kjedelig. For hvis det er varmt og du går med ull, så står du der og svetter og da blir du mer sliten hvis du går opp bakker og sånn. Men hvis det er kaldt og du går i shorts, da fryser du jo skikkelig og da står du bare helt stille og venter til vi skal gå hjem. Og da er det ikke noe poeng i å ha uteskole.*

Eleven Safia forteller her om hvordan det å være dårlig kledd går ut over opplevelsen og nytten av uteskoledagen, at det ikke er noe poeng å ha uteskole dersom man ikke er ordentlig kledd. Lærer Bjørn synes å være enig i dette:

Lærer Bjørn: *For å drive uteskolen godt er det viktig at det er noe som går kontinuerlig, at vi har en uteskoledag hver uke. Det er for å ha gode rutiner. Elevene trenger ofte å ha en fast dag slik at de har riktige klær med seg, og for å lette kommunikasjon med hjemmet. Vi opplever at det er veldig nyttig å ha det en dag i uken.*

Bjørn peker på hvordan rutiner og faste dager gjør det enklere for elevene å møte en av uteskolens store utfordringer: å være kledd for været. Når jeg spør lærer Anette hva hun legger vekt på at elevene skal lære seg på uteskolen legger også hun vekt på vær og klær.

Lærer Anette: *Det å være ute i all slags vær.*

Intervjuer: *Hvorfor det?*

Lærer Anette: *Jo, jeg tror det er viktig. Da blir man glad, man blir mer fysisk aktiv. Også tenker jeg. Det blir jo litt av det samme, men det å kle seg. Det å vite hva man skal ha på seg. Jeg tror at man får noen gode opplevelser hvis man er ute når det er vinter og man ikke fryser. Det tror jeg er viktig. Da tror jeg man vil være mer ute også, fordi jeg tror at barn liker å være ute.*

Anette trekker inn betydningen av å kunne kle seg riktig for å få gode opplevelser ute, og at dette igjen øker sannsynligheten for at elevene vil være mer ute.

En av dagene jeg skulle observere sjette-trinn, hadde jeg på forhånd fått beskjed om at de skulle ha uteskole på skolengårdens islagte fotballbane. Gradestokken viste minus 18 grader og da jeg satt på bussen opp til skolen var jeg på rimelig sikker på at uteskoledagen nok ville bli gjennomført inne i klasserommet. Dette skulle vise seg å være helt feil. Da jeg kom inn i klasserommet hadde Anette skrevet opp følgende mål for dagen på tavlen:

1. *Jeg har kledd meg godt*
2. *Jeg er i bevegelse hele tiden*

3. *Jeg er positiv og snakker hyggelig til mine medelever*

Mine spådommer var foreløpig blitt gjort grundig til skamme, men jeg regnet med at det i hvert fall ville komme protester fra elevene. Det gjorde det ikke. Både elever og lærere virket rett og slett innstilt på at undervisningen skulle gjennomføres som planlagt. Et utdrag fra observasjonsnotatene mine fra denne dagen viser at for Anette står sikkerhet og bekledning i høysete, og særlig når været er såpass utfordrende:

Observasjonsnotat: *Før de går ut spør Anette om elevene som har med seg hjelm kan rekke opp hånden. Deretter spør hun hvor mange av dem som hadde med seg hjelm nå, som ikke hadde med seg hjelm forrige gang. De som ikke hadde med seg hjem forrige gang, men som har husket i dag får ros. Anette minner elevene på at det er de hjemme som bestemmer om elevene skal ha på seg hjelm eller ikke. Hun spør også om hvor mange av elevene som har med seg ullsokker, og hvor mange som har med seg noe de kan ha i halsen, og/eller over nesene. De som ikke har dette får låne ullsokker og buff av enten Anette, eller en medelev som har ekstra. Anette påpeker at buffene er nyvaskede.*

Når minus 18 grader ikke ses på som en begrensning for å ha uteskoleundervisning, er det tydelig at både elever og lærere er vant til å være ute i slikt vær, og at de kan kle seg etter forholdene. Anettes rutiner fanger opp de av elevene som fortsatt trenger litt oppfølging. Utfordringen som været representerer, blir møtt av rutiner som gir elevene gode forutsetninger for å håndtere den.

I boken *Sug i magen og livskvalitet* (2001) skriver tidligere rektor ved Norges Idrettshøgskole (NIH), Gunnar Breivik, at vi har beveget oss fra bomull- til bobletøy, og fra svingninger til termostatstyrt behagelighet. Han hevder at utviklingen går i retning av bobledresser med GPS-merking og innebygde termostater. Vi ønsker jo bare å vise omsorg for våre barn, men det er barna selv og samfunnet, som i det lange løp taper på at de ikke lærer å kle seg etter forholdene, skriver han. Han peker på at vi ”i stedet burde satse på det eneste som duger, nemlig å trene barna til å mestre omgivelsene ved å gi dem utfordringer og trening i å håndtere den virkelige verden” (ibid. s. 20). Breivik spissformulerer her, men retter fokus mot noe viktig. Elevene må lære seg å håndtere utfordringer i den virkelige verden, noe som jeg vil komme tilbake til gjennom hele denne oppgaven. Uteskoleundervisning i 18 minusgrader er et godt eksempel på en slik utfordring. I følge lærerinformantene mine gir erfaringene med å kle seg riktig elevene etter hvert mulighet til å etablere gode vaner. Hvis eleven slurver her vil følgene bli ganske åpenbare for dem selv. Det blir ekstra viktig å ha gode rutiner for dette når 80 % av elevene ved skolen har en annen kulturell bakgrunn, og hvor bekledning for å takle norsk natur kanskje ikke er like kjent som hos elever med en norsk kulturbakgrunn.

Anette påpekte også hvordan kunnskap og vaner om påkledning øker sannsynligheten for at elevene vil trives ute. Hun mente at dersom elevene liker å være ute på uteskolen, så øker dette sannsynligheten for at de også vil være ute i deler av fritiden sin. Mygind (2005) viser at en uteskoledag utløste et dobbelt så høyt aktivitetsnivå som en vanlig skoledag, inklusiv friminutt. Ved å lære elevene å kle seg, øker altså sannsynligheten for at de vil fortsette være ute, også på fritiden. Med andre ord, ved å ha gode rutiner dannes det gode vaner for påkledning hos elevene, som igjen danner et grunnlag for å se på det å være ute som noe håndterbart for dem. Min observasjon av klassene bekrefter elevenes og lærernes beskrivelse om viktigheten av å være godt kledd. De aller fleste elevene var godt kledd og lærerne hadde enkle rutiner for fange det opp og løse problemet dersom noen for eksempel manglet en lue. I løpet av undersøkelsen observerte jeg ingen elever som gav uttrykk for å fryse eller lignende, og dette tar jeg som en bekreftelse på etablerte vaner hos elevene, samt gode rutiner hos lærerne.

Fysisk aktivitet er en av grunnkomponentene som bidrar til god helse både hos barn og voksne. Når barna tilegner seg ferdigheter for aktivitet i ulike bevegelsesmiljø som skog, fjell, vann, snø, og i ulike former for aktivitet som idrett, oppgaver, lek, opparbeider de det Ommundsen (2013) kaller *motorisk kapital*, som igjen kan bidra til å øke sannsynligheten for at de holder seg fysisk aktive senere livet. Uteskolen blir, også indirekte, helsefremmende når den bidrar til å etablere gode vaner for påkledning. Både direkte og indirekte kan altså uteskolens rutiner kobles til Jordets (2010) didaktiske følger om *en helsefremmende skole*.

Dewey løfter vanebegrepet enda et hakk opp, og hevder at "*når en impuls danner en virksom vane, formes en interesse*" (Dewey, gjengitt etter Aasen, 2008, s. 137). Han setter vanebegrepet i et læringsperspektiv, og peker på at en vane egentlig er kunnskap og ferdighet i tilknytning til noe som vi ikke engang behøver å reflektere over til vanlig. Når vi tilegner oss en vane, øker altså sannsynligheten for at denne vanen vil danne grunnlag for en interesse. Dette gjelder imidlertid både for gode og mindre gode vaner.

Fra Merleau-Pontys perspektiv er vane mer enn å øke sannsynlighet for å utvikle en interesse. For ham danner vaner i stor grad *grunnlaget* for våre valg og handlinger (Merleau-Ponty, 2002). Det er hva vi kan og har erfart, både pre-refleksiv og refleksivt, som danner grunnlaget for våre handlinger, hevder han. Mange av valgene vi tar og handlingene vi utfører i løpet av en dag, har et fundament i etablerte vaner. Mine observasjoner tyder på at elevene hadde etablert gode vaner for blant annet å kle seg riktig. Elevene ser på det å være ute som noe de

kan mestre, og dermed noe de vil gjøre. Siden vaner i stor grad er pre-refleksive kan vi tenke oss at elevene ikke nødvendigvis reflekterer over hvorfor de ønsker å være ute. De velger å gjøre det rett og slett fordi de kan, akkurat som Merleau-Ponty (ibid.) påpeker.

4.3.2 Å få lov til å gå i forveien

Et annet viktig aspekt ved uteskolens rutiner er hvordan det å være ute samt hvordan transportetappene mellom de ulike læringsarenaene oppleves av elevene og organiseres av lærerne.

***Ekanga:** Ja, det er liksom når vi går i områder vi kjenner veldig godt, da går vi ikke på rekker og sånt.. Men hvis vi skal ut i byen da må vi gå på rekke. I starten (når de var mindre) når vi gikk opp mot gapahaugen måtte en lærer gå først og en lærer bakerst, men når vi ble litt vant til det, og vi blir kjent med ventesteinen, så sier bare læreren: "Da kan dere gå til ventesteinen!" og da bare løper alle sammen fordi de vet hvor det er.*

Ekanga forteller livaktig om forskjellene mellom å være på tur i byen og i skolens nærområde. Byturer krever strammere regler, mens turer i skolens nærområde gir større mulighet for at elevene kan gå friere, så lenge de venter ved avtalte møtesteder, som "ventesteinen". Økt frihet ble knyttet både til alder og ansvarlighet, etter hvert som de blir eldre får de lov til å gå mye friere, men alltid innenfor lærerdefinerte rammer ("ventesteinen").

En dag observerte jeg Anettes sjetteklasse da de skulle "gå solsystemet" og deretter ake. Spørsmålet elevene skulle finne svar på var: "Hvor langt ville det vært fra solen til den ytterste planeten i solsystemet dersom solen var på størrelse med en fotball?". På forhånd hadde klassen blitt delt i grupper som hadde fått tildelt hver sin planet. Hver gruppe måtte forberede en fremføring om sin planet som de skulle holde underveis for de andre gruppene. Forberedelsen av fremføringen ble gjort på morgenen samme dag som de skulle ha uteskole. Etter forberedelsen samlet elevene seg på skolens parkeringsplass, og elevene hadde med seg både små og store akebrett. Klassen tok utgangspunkt i at solen, symbolisert med en fotball, befant seg på skolens parkeringsplass. Gruppene måtte etter tur måle seg frem til hvor "deres" planet lå i forhold til denne. Den første gruppen fikk utdelt målehjul og målebånd slik at de kunne finne riktig avstand til planeten som ligger nærmest solen. De satte i gang å måle, mens resten av klassen gikk relativt fritt. Elevene holdt seg allikevel hele tiden i nærheten, og lærerne behøvde ikke å "styre" gruppene som ikke var i arbeid med sin oppgave enda. Da den første gruppen hadde målt ferdig, gav Anette beskjed om at klassen måtte samles, og det tok ikke lang tid før elevene var på plass. Anette sørget også for at alle foredragene ble holdt

to ganger. Hun begrunnet dette for elevene med at det er vanskelig å holde foredrag utendørs, men at de får god trening av å gjøre det, og at det kan være lurt å høre det samme to ganger. Slik fortsatte økten med måling fra planet til planet og foredrag. Selv om noen av ”planetene” lå 6-700 meter fra hverandre samlet elevene seg raskt og rolig til hverandres fremføringer. Det var ingen som stresset, både lærere og elever virket som om at de var vant til denne måten å arbeide på, og at de har god tid. Elevene småpratet og enkelte akte i de små bakkene mens de ventet på at planetgruppen skulle finne frem til riktig punkt og var klar til å holde sitt foredrag. De elevene som ikke greide å samle seg raskt nok eller ble sittende bak de andre, ble alltid sett av Anette og sendt frem til første rekke. Etter hvert gjorde de elevene som har fått en slik påpakning det av seg selv, og da roste Anette dem. Selv om fire-fem gutter løp i forveien for å måle med et målehjul, stresset verken lærerne eller de andre elevene. Da jeg spurte Anette om dette, svarte hun at dette er nærområdet til elevene, at de er godt kjent, og at de vet hvilke regler som gjelder. Et utdrag fra observasjonsnotatene mine som beskriver hvordan ”turen i solsystemet” avsluttes, illustrerer dette godt:

***Observasjonsnotat:** Lærer Josefine går først tilbake mot skolen og elevene får beskjed om at skoledagen er over når de er tilbake på skolen, og at det holder å ta Josefine i hånda slik at hun får med seg at de har gått. Lærer Anette går bakerst og samler opp de tregeste. På veien tilbake til skolen aker noen av elevene i små bakker de finner underveis, men det er en jevn fremdrift. I verste fall blir de dratt med av Anette som danner baktroppen.*

Utdraget viser at rutinene som er etablert, gjør at lærerne bruker lite energi på å undertrykke elevenes bevegelsestrang. Josefine går først tilbake til skolen, ingen går foran henne. Når de kommer frem til skolen må elevene ta henne i hånden slik at hun får talt dem, før de får gå hjem. Anette går bakerst og ingen får gå bak henne. Mellom Josefine og Anette har elevene nå et aktivitetsrom på oppimot en halv kilometer hvor de kan bevege seg som de vil. Lærerne Anette og Josefine kunne tvunget elevene til å gå på rekke to og to tilbake til skolen, men de velger altså å gjøre det på denne måten i stedet. Rutinene på uteskolen gjorde det mulig for elevene å bevege seg som de selv vil i et nærmiljø de er kjent i, og de vet hvilke begrensinger som gjelder.

Det virker på meg som at elevene var vant til å arbeide på denne måten, at de likte det og at de også hadde et faglig utbytte av det. Det fleste gruppene hadde laget spørsmål som de andre elevene måtte svare på i etterkant av planetforedraget. Jeg la merke til at så å si alle elevene rakte opp hånden og kunne svare på spørsmålene som ble stilt. Det virket altså, litt overraskende for meg, at elevene faktisk fikk med seg det som ble sagt og repetert. Jeg trodde

elevne ville ha problemer med å konsentrere seg siden de fikk ake og leke på veien mellom arbeidet med ”planetene”, men mine observasjoner tyder på at jeg tok feil. Dette lille intervjuutdraget under belyser kanskje noe av grunnen til at det gikk så bra:

Tonia: *Vi må jo ha respekt for de som. Jeg mener, vi er jo barn og barn.. Hvis for eksempel. Det er veldig mange som er venner på trinnet på tvers av klassene. Så hvis du er venn med en som skal stå og prate så må vi være respektfulle og stå og høre på hva de har å si. Også de fleste gleder seg skikkelig til det er deres tur til å ha fremføringen og bære på de måletingene vi brukte. Det å gå med det hjulet og telle meter, det synes jeg var veldig kult. Og vi må jo ha respekt for de som står der.*

Intervjuer: *Syns du at det er vanskeligere å konsentrere deg når du nettopp har gått og pratet med noen om noe annet, eller når du nettopp har ake, eller når du nettopp har løpt av gårde også roper noen ”Nå må vi møtes her!”. Er det vanskelig å skru om? Skjønner du hva jeg mener når jeg sier det?*

Tonia: *Ja, fordi. Jeg skjønnte hva du sa. Det blir litt rart. Det blir ikke så veldig farlig hvis hun sier: ”Nei, nå skal dere møtes” og du er på toppen av bakken som du skal ake. Da bare aker du ned og går dit. Og lærerne, Anette pleier vanligvis å si at ”nå kan dere bare leke igjen, det var bare den beskjeden”. Men det er ikke så vanskelig å bare slutte med det du skal gjøre og gå til læreren fordi, jeg mener, du må ha like mye respekt for dem som de gir til deg. ”Gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg”. Det er sånn skikkelig motto.*

Tonia hadde ingen problemer med å koble om fra leken og akingen til å konsentrere seg om fremføringene. Senere i intervjuet gir hun oss et lite innblikk i sine kunnskaper om hjernen når hun sier at det kan være vanskelig å være like fokusert hele tiden. ”Ja, den delen av hodet følger med (holder seg på venstre side av hode) mens denne (holder seg på høyre side av hodet) hører noe annet. Det påvirker den andre delen på en måte.”

Beskrivelsene av noen av rutine og reglene som tas i bruk på denne uteskolen er ganske annerledes enn slik klasseromsundervisning foregår. På uteskolen har elevene større mulighet til å bevege seg, til å prate med hverandre, til å leke og til å utforske. Når jeg snakket med elevene, var det tydelig at de satte pris på friheten i uteskolen. Muligheten til å bevege seg fritt, til å prate med en venn, eller ake ned en bakke betydde mye for dem. Det kan også virke som at vekslingen mellom fri aktivitet og fag har betydning for elevenes utholdenhet. De viste ingen tegn til å kjede seg i løpet av dagen, og når det skjedde noe faglig, fremstod de som fokuserte og interesserte.

Dewey fremhevet at hverken barn eller voksne er passive mottakere av inntrykk, tvert om, både barn og voksne kjennetegnes av at de er aktive. ”De kan ikke la være å være virksomme” (gjengitt etter Aasen, 2008, s. 134). Denne virketrangen må ikke gis for snevre grenser, hevdet han (ibid.). Dewey så for seg en undervisningssituasjon hvor elevene innimellom får mulighet til å få utløp for sine impulser, sin energi og sin aktivitetstrang. Læreren rolle er, ifølge Dewey ”å lede elevenes impulser, energi og interesser inn i hensiktsmessig aktivitet” (gjengitt etter Aasen, 2008, s. 138). Det er umulig for en lærer til en hver tid å sørge for at alle elevene i klassen er kontinuerlig fokusert. Ved å veksle mellom friere aktivitet og fag innebærer ikke undervisningen et stadig krav om kontinuerlig fokus, men heller en veksling og variasjon som tar eleven som et aktivt menneske på alvor. Hvis biologisk forankrete krefter overses, hvis aktivitetslysten ikke får noe fornuftig utløp, blir resultatet fort bråk og ståk, tull og tøys, hevdet Dewey (Aasen, 2008). Barn med stort overskudd blir rastløse, de mer stillfarne og samvittighetsfulle bruker kreftene på å undertrykke lysten til å være virksomme – og lærerens tålmodighet tøyes for langt. Underslår man dette misforstår man, etter Deweys syn, skolens oppgave, skriver Aasen (2008). Dewey polemiserer over ”den gamle skolens” forståelse av kroppen:

Fordi man mener at den (kroppen) ikke har noe å gjøre med mental aktivitet, virker den distraherende, den blir et onde man må bekjempe. For eleven har en kropp, og han har den med på skolen sammen med sjelen. Og kroppen er nødvendigvis et oppkomme av energi; den må være i aktivitet. Men fordi denne aktiviteten ikke blir brukt til å beskjeftige seg med ting som gir betydningsfulle resultater, rynker man brynene over den. Den fører eleven vekk fra undervisningen hans ”intellekt” burde være opptatt av, den er en kilde til ugagn” (gjengitt etter Dale, 1996, s.55).

Veksling mellom friere aktivitet og fag, slik uteskolen gjør, kan altså ses på som en måte å ta elevenes aktivitetstrang på alvor, og forsøke å lede den inn i relevant og hensiktsmessig aktivitet med jevne mellomrom.

Det er nærliggende å tenke at en slik form for undervisning gir mye ”fritid” i løpet av undervisningen. Som Dewey så krast formulerer: ”fordi denne aktiviteten ikke blir brukt til å beskjeftige seg med ting som gir betydningsfulle resultater, rynker man brynene over den” (ibid. s.55). Dewey ville nok sett på den frie elevaktiviteten mellom ”planetene”, som jeg observerte i felten, som alt annet enn formåls- og betydningsløs. Elevene fikk pusterom, de fikk utløp for energi og overskudd og nysgjerrighet. Det gav mulighet for elevene til å skape og forsterke sosiale relasjoner, noe både elever og lærere for øvrig også la vekt på i intervjuene. Elevene beveget seg fra planet til planet på mange ulike måter, noen gikk, noen løp, noe skled og noen akte, de beveget seg som det passet dem best. Det var fasinende å

observere bredden i ”bevegelsesformer”. Når en gruppe var ferdig med å holde presentasjonen sin, gav Anette beskjed om at elevene kunne gå fritt igjen. Da kastet for eksempel tre-fire elever seg på akebrettene sine og suste av gårde i retning av neste planet. Gleden elevene viste over å kunne bevege seg dit på den måten de selv ville var slående. Uteskolens rutiner ligger altså nært opp til Deweys forståelse av barns aktivitetsbehov og hvordan et slikt behov kan møtes.

På uteskolen får elevene lov til å oppføre seg slik de vanligvis ville gjort i dette miljøet utenfor skoletiden. Jeg vil her trekke en parallell mellom det at elevene får lov til å være ”vanlige” i et miljø og Fredrik Svenaeus (2000) sin beskrivelse av å være *homelike*, eller på norsk ”hjemmevant”. Han bygger ut Heideggers begrep om *væren-i-verden* til en *hjemmevant-væren-i-verden*. God helse er en følelse av en hjemmevant væren-i-verden: ”*Health is to be understood as a being at home that keeps the not being at home in the world from becoming apparent*” (ibid. s. 93). Dårlig helse blir i en slik forståelse dermed et resultat av en lite meningsfull væren-i-verden. Uteskoleundervisning vil, nettopp på grunn av sin veksling mellom fag og friere aktivitet, kunne oppleves som en sammenhengende og meningsfull helhet. Merleau-Ponty (2002) fremhever at det er menneskets forståelse av helhet som blir brutt (...). ”*which goes limp in illness*” (s. 157) når vi blir syke. Denne forståelse er ikke først og fremst knyttet til patologiske tilstander, men heller velvære generelt. Elevene jeg har møtt, gir uttrykk for at de som opplever uteskolen som et godt sted å være. Opplevelsen av å være hjemmevant kan altså ses på som en viktig komponent i forbindelse med elevers trivsel på skolen, og en slik forståelse kan ses i sammenheng med Jordets (2010) beskrivelse av *en helsefremmende skole*.

Mine informanter gir mange beskrivelser av uteskolens rutiner og hvilke konsekvenser det har for hvordan de opplever skolehverdagen. Gode vaner for bekledding gjør at de trives bedre utendørs, som synes å øke fysisk aktivitet livet ut (Ommundsen, 2013). Vekslingen mellom frie og bundne aktiviteter kan ha flere positive effekter. Større frihet under ansvar gjør at elevene får utløp for impulser og energi som lærerne ikke behøver styre eller undertrykke. Konsentrasjon og utholdenhet øker når de får ”pustepauser” med fri aktivitet underveis. Aktivitetsnivået i spørre rundene viser at elevene har fått med seg fagstoffet. Elevene får mulighet til å arbeide med sosiale relasjoner seg i mellom. De får mulighet til å være mer fysisk aktive, og de får en sterkere tilknytning til sitt eget nærmiljø. Overordnet vil en slik tilnærming, hvor elevenes forutsetninger og aktivitetsbehov blir tatt på alvor, bidra til å styrke elevenes opplevelse av sin livsverden som helhetlig og meningsbærende.

4.4 Frihet

Frihet er et gjennomgående trekk i elevenes beskrivelser av uteskoleundervisning. Det er særlig muligheten til å kunne bevege seg friere som fremstår som viktig. På uteskolen får elevene mulighet til å være helhetlig kropp i et stort og stimulerende rom.

Tonia: *Så vi har skuespill om å holde folk inne i leken eller utenfor leken. Sosial kompetanse da. Skuespill om sosial kompetanse. For eksempel hvis vi har delt oss. Vi pleier helst å gjøre det i bordgruppene sånn at bordgruppene går sammen og de skal prøve å så er det en sånn instruksjon på arket da.. Hvis det står: "Person nummer 1,2 og 3 skal holde person nummer 4 utenfor og være slem mot den, vise grimaser og holde den personen i en dårlig atmosfære. Også prøver vi å gjøre det så godt som mulig.*

Intervjuer: *Dere kunne jo gjort det i klasserommet også?*

Tonia: *Noen ganger så er det bare best i skogen.*

Intervjuer: *Hvorfor det?*

Tonia: *Jeg mener, for eksempel, du har jo hvis jeg skal si at "nummer 1,2 og 3 dytter nummer 4 borti en stein eller et tre", du kan jo ikke finne et tre inne. Så vi går helst ut i skogen. Også noen ganger så går vi i mange forskjellige hjørner, kriker og kroker, over alt.*

Intervjuer: *Det kan du jo gjøre i klasserommet og?*

Tonia: *Ja, men meningen er at man ikke skal stjele ideen.*

Tonia forteller her om hvordan hun opplever det når klassen skal ha undervisning i sosial kompetanse på uteskolen. Undervisning i sosial kompetanse gjennomføres gjerne ved at klassen deles inn i grupper, og læreren gir gruppene ulike situasjoner som de skal spille ut for resten av klassen. Først får for eksempel gruppene en situasjonsbeskrivelse hvor en av elevene mobbes av de andre i gruppen. Gruppene går hvert til sitt og øver på et skuespill som illustrerer dette. Når gruppen har fremført, diskuterer klassen hvordan mobbesituasjonen kunne vært løst annerledes. Deretter får gruppen i oppgave å spille stykket på nytt, men denne gangen på en slik måte at situasjonen løser seg på en god måte. Tonia gir uttrykk for at hun synes det er best å gjennomføre denne typen oppgaver på uteskolen fordi de der har bedre plass til å løse den, og fordi de da har mulighet til å gjemme seg bort slik at ikke andre elever stjeler ideene til gruppen hennes. Tariks beskrivelse understøtter Tonias opplevelse av frihet på uteskolen:

Tarik: *Vi har jo større plass så vi kan gjøre, liksom, det vi vil på større område, enn i dette klasserommet her.*

Intervjuer: *Kan du fortelle litt mer om det?*

Tarik: *Ja, fordi da kan vi være litt mer utspredd istedenfor at alle driver og er på ett sted, så kan man høre hverandre snakke og liksom være i fred.*

Når undervisningen flyttes ut av klasserommet endres de fysiske rammene og elevene får bedre plass til å gjøre det de er satt til å gjøre. Han peker også på viktigheten av å være i fred, uten å bli forstyrret av andre elever.

Dewey beskrev datidens klasserom som rekker av stygge pulter (*"ugly desks"*) plassert i et geometrisk mønster, presset sammen slik at elevene skulle få så lite rom til å bevege seg på som mulig, men med akkurat nok plass til at å kunne bruke bøker, blyant og papir (Jordet, 2010). Han påpekte at klasserom med slike betingelser kun gav mulighet for aktivitet som innebar å lytte, lese og skrive, og evt. stå rolig og stille. Han hevdet at resultatet av den formen for undervisning, som slike klasserom tilrettelegger for, er passive og lite motiverte elever (ibid.). Deweys beskrivelse passer godt på skolen jeg gjennomførte feltarbeidet mitt på. Jeg har faktisk enda til gode å se et klasserom som ikke er utformet på denne måten. En del nye skolebygg har riktignok i den senere tid blitt bygget som baseskoler, men det fremstår likevel for meg som at klasserom i det store og hele har den samme utformingen som den Dewey beskrev for 100 år siden. Det er altså forståelig at mine informanter vektlegger større bevegelsesfrihet som et viktig trekk ved uteskolen.

Max van Manen (1990) hevder at menneskets livsverden kan deles inn i fire eksistensialer for slik å kunne gi en mer inngående beskrivelse av dem: *levd rom, levd kropp, levd tid og levd relasjonaltet*. Tonia og Tariks beskrivelser av den romlige friheten på uteskolen synes å ha en tydelig parallell til *levd rom*. Rommet er ikke bare et sted de oppholder seg, det gjør noe med dem, med hvilke muligheter for handling de ser og med hvordan de handler. Som van Manen (ibid.) skriver: *"we become the space we are in"* (s. 102). I en katedral fører man seg andektig, man blir preget av rommet. Der klasserommet stiller strenge krav til begrenning i lyd og bevegelser, gir uteskolen en romlig frihet som ikke stiller like strenge krav.

Tarik: *Fordi det er bare sånn å sitte stille er noen ganger kjedelig. Også, jeg vet ikke hva jeg kaller det, eller hva vi skal kalle det, men man får en sånn rar følelse av å sitte stille. Den blir borte når man går ut og løper omkring.*

Ekanga tegner et lignende bilde:

Ekanga: *Fordi vi får en undervisning akkurat som i klasserommet, men der får vi bruke kroppen vår og løpe rundt og hoppe og sprette og tjo og hei.. (ler litt)*

Intervjuer: *Hvorfor er det så bra da?*

Ekanga: *Jeg bare liker det bedre.. Jeg bare liker å bruke energien jeg har i kroppen og løpe rundt.*

Intervjuer: *Føler du at du ikke får brukt den energien i klasserommet?*

Ekanga: *Nei, liksom i klasserommet.. Jeg får liksom ikke løpt rundt i klasserommet og sånn.. Det er derfor jeg av og til bråker litt og sånn..*

Både Tarik og Ekanga beskriver rastløsheten som bygger seg opp når de må sitte i ro lenge, og hvordan de får utløp for energien sin når de har plass og får lov til å bevege seg. Ekanga forteller meg også sin personlige teori om at grunnen til at han noen ganger bråker i klasserommet, har sammenheng med at han ikke får utløp for sin aktivitetstrang. Elevene opplever altså den romlige begrensingen som klasserommet innebærer, og den kroppslige begrensingen det å sitte ved en pult påtvinger dem, som hemmende og lite stimulerende. Jeg ser her en tydelig parallell til funn den kjente idrettspsykologen Willi Railo (1983) gjorde i sin doktorgradsstudie. Han oppdaget at dersom man brøt opp skoledagen med kortere timer og mer fysisk aktivitet, var det spesielt de litt utadvendte, litt bråkete elevene – i hovedsak gutter – som profiterte på det (ibid.). De fikk et riktigere stimulerings- og spenningsnivå totalt sett, noe som bidro til at de også fungerte bedre sosialt. Aktivitetsbehovet og energien deres ble gitt retning og kontroll gjennom en mer allsidig og stimulerende skoledag. Dette samsvarer godt med Ekanga og Tariks beskrivelser av uteskolens fordeler. Dersom en anser det som viktig at elevene skal ha en hjemmevant-væren-i-verden, slik Svenæus (2000) hevder, trenger de en skolehverdag som stimulerer deres behov for aktivitet og variasjon. Som lærer Anette forteller:

Lærer Anette: *Det er jo rom og plass. Det har man. Og det med støy, det tåler man jo mye mer av ute. Armer og bein, man tåler jo det mye mer ute. Det blir ikke så trangt heller, så du får mindre konflikter med det.*

Anette bekrefter elevenes beskrivelse av plassfordelene ved uteskolen. Som lærer kan hun tillate mer støy slik at elevene i større grad får være kropper med tenkning og bevegelser. I tillegg påpeker hun, som elevene, at siden det er bedre plass så blir det færre konflikter enn i klasserommet. I Sverige har det blitt gjort en rekke studier av barn i barnehager hvor man sammenlignet ulike typer barnehager og ulike oppvekstsituasjoner. Patrick Grahn (1999)

sammenlignet barn som gikk i en typisk A4-barnehage, med høye gjerder, flatt underlag og lite rom for bevegelse, med barn som gikk i en åpen barnehage med busker, trær, ujevnt underlag og større plass til bevegelse. Undersøkelsen viste at barna i den åpne barnehagen hadde bedre styrke, utholdenhet, smidighet og motorikk. I tillegg til dette viste undersøkelsen at barn i barnehager som lå i tilknytning til natur fikk en bedre psykososial tilpasning. Barna var flinkere til å løse konflikter; det var mindre aggressivitet og det sosiale klimaet var bedre. Hans funn bekrefter teorien om at større og mer stimulerende rom har en gunstig effekt på barna. Grahns resultater er sammenfallende med mine feltobservasjoner. Det er nærliggende å trekke en parallell mellom den kroppslige og romlige friheten som uteskolen legger til rette for, og *den helsefremmende skolen*, som Jordet (2010) beskriver, og som Grahns konklusjoner peker mot. Således kan uteskolens undervisning forventes å ha en positiv effekt på de fleste elevene.

Informantenes beskrivelser av bevegelsesfriheten uteskolen gir, kan også knyttes til livsverdensesistensialen *levd kropp* (van Manen, 1990). Det kommer tydelig frem både i intervjuene og gjennom observasjon at kroppen kommer i forgrunnen når det i uteskolen tilrettelegges for en større bevegelsesfrihet. Elevene beskriver at de får utløp for sin rastløshet og aktivitetstrang, de får anledning til å være kropp, uten å bli hemmet og begrenset av liten plass eller regler for hvordan de kan bevege seg.

Lærer Erlend peker på at den romlige og kroppslige friheten som elevene beskriver, også skaper muligheter for aktiviteter og undervisningsopplegg som det er vanskelig å gjennomføre i klasserommet:

Lærer Erlend: *Aktivitet. Rett og slett. Du kan ha mye mer varierte aktivitetsformer ute. Som man ikke kan ha inne. Hadde vi kjørt de samme oppleggene inne noen ganger, hadde det blitt så ståkete og bråkete i det klasserommet at det ikke hadde vært mulig for noen å være der. Uteskole gir en helt annen arena å jobbe på.*

Aktiviteter og undervisning som er mer høylydte, bevegelsesfylte, og som krever plass, får gjennom uteskolen en arena som det kan spilles ut på. Større plass og muligheten for kroppslig utfoldelse gjør uteskole til en undervisningsform som ligger nær praksis, sier Jordet (2010). Endringen av de fysiske rammene, fra klasserom til nærmiljø, åpner for en mer helhetlig, kroppslig aktiv og praksisnær undervisning, slik Tonia her beskriver:

Tonia: *Vi gikk hele veien. Jeg mener her (peker i klasserommet), vi kan jo ikke gå i klasserommet. Her lærer vi fra boken eller leser fra heftet og skriver det ned og svarer på spørsmål. Det gjør vi bare her inne.*

Mens ute der får vi oppgaver som du skal gjøre med kroppen din. Hva som helst. Ehhmmm, akkurat som det vi gjorde da vi gikk solsystemet. Da etter hver planet som vi gikk til så hadde en gruppen noen faktaer. Sånn liker jeg, sånn vil jeg helst at det skal være mens jeg fortsatt går på denne skolen.

Alle elevinformantene mine gir lignende beskrivelser av uteskolen: Uteskolen er en læringsarena hvor de får større frihet slik at de kan arbeide med ”oppgaver som du skal gjøre med kroppen din”. Man kan jo undres litt over hva elevene bruker for å løse oppgaver inne i klasserommet dersom de opplever det som at de ikke gjør dem med kroppen. Jeg forstår *dette* og lignende utsagn som at elevene på uteskolen får større mulighet til å være helhetlig kropp på uteskolen. De får mulighet til å løse oppgaver ved å ta i bruk hele seg, ikke bare en hånd som fører en blyant over et papir eller øyne som leser en tekst, men som et individ som er uløselig bundet til og erfarer verden, som kropp (Merleau-Ponty, 2002). Elevenes beskrivelser peker i retning av at de forstår uteskolen som en arena hvor de får prøve ut i praksis, det de har arbeidet med i teorien i klasserommet. Friheten i uteskole er viktig fordi de endrede rammene gjør det mulig å gjennomføre undervisning hvor elevene ikke bare løser oppgaver i teorien, men også i praksis. Uteskolens frihet gir dermed et viktig bidrag til det Jordet (2010) kaller *en organisk forbindelse mellom teori og praksis*.

I observasjonsperioden oppdaget jeg at friheten på uteskolen også førte til at elevene i større grad oppsøkte utfordringer i omgivelsene. Etter en uteskoledag med syvende trinn på et langrennsanlegg har jeg blant annet skrevet:

Observasjonsnotat: *En jentegruppe på fire har nå funnet en ny utfordring. De har kommet over en stor issvull (ca 80 cm høy), som nesten ser ut som et hopp. De utfordrer hverandre til å kjøre over den. Når jeg kommer bort til dem blir også jeg utfordret og må prøve. I motsetning til jentene faller jeg så det suser. Det er tydelig at jentene utforsker og leker med skiene. De prøver å finne nye utfordringer og muligheter til å overvinne disse.*

Å være menneske betyr, ifølge Dewey, slik Høhr tolker ham: ”å ville utfolde seg, skape og være på kontinuerlig jakt etter utfordringer” (gjengitt etter Pedersen Gurholt, 2010, s. 185). Dewey beskrev inngående menneskets aktivitetstrang og behovet for å bruke kroppen (Aasen, 2008). Han hevdet at mennesket verken trengte å tilskyndes eller å ha mål for å motiveres til handling. Fordi mennesket kommer til verden med en biologisk utrustning som preges av et voldsomt driv, følger all aktivitet, alt liv og røre i kropp og sinn, helt av seg selv. En slik aktivitetslyst må ikke gis for snevre grenser hevdet han, for da mister barnet gleden over å mestre, tilfredsstillelsen ved å oppleve kunnskap som noe man har tilegnet seg gjennom egen

aktivitet og egne erfaringer. Når læreren gir elevene mulighet til å være kropp aktivt i læringsprosessen, så vil de også i større grad oppleve mestring og få et eierforhold til kunnskapen gjennom sin egen kroppslige erfaring: ”Gjennom alle slags former for utprøving får det lille barnet stadig bedre kontroll over omgivelsene og seg selv. Kort sagt, det lærer” (ibid. s. 135). Tonias beskrivelse av at de på uteskolen får oppgaver som de må gjøre med kroppen et godt eksempel på dette. Når Tarik opplever det som ubehagelig å sitte stille, så er det fordi hans egen kropp ”vet” bedre enn lærerne hvordan han best tilegner seg kunnskap. De fire jentene med skihoppet likeså. Ifølge Dewey forsøker skolen å temme barna som om de skulle være ville dyr, og dens krav om stillhet og ubevegelighet fratru barna muligheten til å la de medfødte impulser utfolde seg. Faren er stor for at impulsene dør ut heller enn å ledes inn i en god og tjenelig form, mente Dewey. Ifølge han, er det et faresignal når elever forblir sittende med et overskudd av aktivitetstrang som de ikke får utløp for. Lærerens viktigste jobb blir ikke å undertrykke denne trangen, men å lede elevene inn i gunstige, hensiktsmessig, stimulerende og kunnskapsutviklende aktiviteter. Dette kan ses i sammenheng med Merleau-Pontys (2002) helhetlige kroppsforståelse. Han fremhevet kroppen som utgangspunkt for all sansing, opplevelse og erfaring, som det som knytter mennesket og verden sammen. Når kroppen er i samspill med omgivelsene vil det gi mulighet for å ta til seg flere og mer meningsfulle inntrykk. Dewey og Merleau-Pontys grunnforståelse av kroppens betydning er her relativt lik. Merleau-Ponty vektlegger kroppens betydning for å forstå menneskets utvikling og funksjoner rent generelt, mens Dewey spisser kroppens betydning inn mot erfarings- og læringsprosesser i skolen. De er imidlertid enige om en forståelse av kroppen som grunnleggende ikke-dualistisk.

Mine informanter gir mange beskrivelser av friheten de opplever på uteskolen. Elevene legger særlig vekt på de positive konsekvensene av å kunne ha undervisning andre steder enn i klasserommet, at de har større plass og mulighet for å gjøre oppgaver med kroppen. Forskning bekrefter at friheten uteskolen legger til rette for ser ut til å ha en positiv effekt på de fleste elever. Lærerne underbygger elevenes beskrivelser og peker i tillegg på at friheten i uteskolen gir mulighet for å variere mellom ulike undervisningsformer og aktiviteter. Mine egne observasjoner bekrefter informantens beskrivelser og peker i tillegg på at friheten og det stimulerende miljøet uteskolen kan tilby bidrar til at elevene stadig kan finne nye utfordringer å strekke seg etter. Friheten kan imidlertid bli et tveegget sverd dersom lærerne ikke makter å legge til rette for å lede elevenes impulser og energi inn i hensiktsmessig aktivitet.

Selv om informantene stort sett beskriver friheten på uteskolen som positiv, forteller Safia at den også kan ha en pris:

Safia: *"(...) ute så er det mer venting enn inne. Nå som det er vinter så. Vi kommer ut døren og skal ha uteskole, og det første som skjer er at noen får en snøball i hodet og da står lærerne der, de sier ikke stopp, men bare står der til vi forstår at vi ikke kan kaste snøball mer. Mens inne i klasserommet, så er det: "Okei, nå skal vi pakke sammen!" også pakker vi sammen på tre sekunder også sitter vi på plassene våre stille. Så det er mer venting ute, og det synes jeg er litt dumt, for da mister vi masse tid vi kunne brukt.*

Selv om elevene får en større frihet på uteskolen er det ikke selvsagt at de alltid vil makte å benytte seg av den på en god måte. En viktig jobb for lærerne blir dermed å sørge for at elevenes impulser ledes inn i noe konstruktivt. Mitt inntrykk fra observasjonsperioden er likevel at elevene stort sett benyttet seg av den friheten uteskolen ga på en hensiktsmessig måte. De gjorde det de fikk beskjed om av lærerne og arbeidet konsentrert. Bollnow skriver i boken *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (1976) om hvordan læreren kan påvirke elevene slik at de gjør det læreren ser som hensiktsmessig. Læreren kan *beordre, formane, appellere* og *"gjøre oppmerksom på"*. Bollnow (ibid.) beskriver det å *appellere* på følgende måte:

Appellen er etter sin umiddelbare betydning først og fremst et opprop. Slik blir ordet brukt f. eks. i det militære. Men en appellerer samtidig til noe. Det betyr, om vi holder oss til det juridiske språk, en henvendelse til en høyere instans, når en ikke har til hensikt å anerkjenne en avgjørelse ved en lavere rettsinstans. Denne betydning burde også kunne være til hjelp for pedagogisk sammenheng. Når jeg appellerer til et menneske, så betyr det ikke at jeg oppfordrer ham til å gjøre noe bestemt, men jeg vender meg til en "høyere instans" i ham. Jeg appellerer til hans bedre jeg, til hans edelmot, til hans menneskelighet. (...) En håper så at appellen skal kalle til live det gode (s. 71).

Bollnow påpeker at når læreren appellerer til en eller flere elever, velger han å innta en grunnleggende positiv innstilling til eleven (ibid.). Læreren appellerer til "den beste" versjonen av eleven, eller "den høyeste instansen i ham" Jeg ser her en tydelig parallell til friheten som elevene får på uteskolen. Med friheten elevene opplever på uteskolen følger det også et ansvar. Ved å gi elevene større frihet appellerer lærerne indirekte til den beste versjonen av sine elever og gir dem muligheten til å velge ansvarlig. Dermed kan friheten elevene opplever på uteskolen også være dannende, den bidrar til at elevene tar vare på friheten de får på en god og hensiktsmessig måte. Min vurdering etter observasjonene av elevene som "gikk solsystemet" var at de tok godt vare på friheten de får, og at de i liten grad forsøker å utnytte den i negativ retning.

4.5 Opplevelse

Elevene gir ofte beskrivelser av situasjoner og hendelser som de husker spesielt godt, som har truffet dem og som har betydd noe for dem.

Safia: *Det er kanskje litt mer ekte på en måte, ja. Jeg vet ikke jeg. Det føles på en måte ikke som om jeg ser bildene hvis jeg ser bildene i en bok, så er det som om det bare er et normalt bilde, som for eksempel hvis jeg hadde tatt et bilde av deg også. Eller hvis noen hadde tatt ett bilde av deg og tatt det i boka, så hadde jeg ikke hatt den samme følelsen av hvordan du var, ved å se på bilde som å se deg som en ekte person. Så man får kanskje ikke den samme følelsen av å se skrik på et ark, som å se skrik som et maleri foran deg.*

Eleven Safia forteller om besøket på Munch-museet og om forskjellen mellom å se et bilde av et maleri i en bok og det å se originalen foran seg. Hun synes at hun ikke har "sett" maleriet ordentlig hvis hun kun får se et bilde av det i en bok.

Safias beskrivelse er et godt eksempel på det som fenomenologien ville kalle ulike erkjennelsesmessige nivåer (Zahavi, 2010). Erkjennelsesmessige nivåer kan brukes for å beskrive hvor nærværende et fenomen eller gjenstand er. Dersom Safias lærere skriver "Skrik" på tavlen med bokstaver, vil maleriet representeres med *tegn*, dette er den minst nærværende representasjonen fordi tegnene ikke bærer noen likhet til maleriet den representerer. Når Safia ser et *bilde* av maleriet, er representasjonen mer lik slik det faktisk er. Maleriet blir mer nærværende, men bildet gir fortsatt ikke en fullstendig fremstilling av "Skrik". Dersom Safia *møter* maleriet på Munch-museet og kan ta det inn med hele kroppen, blir den med andre ord mer nærværende for henne. Hun opplever maleriet i hele sin konksjon. Fenomenologien hevder altså at det er gjennom førstepersonsperspeksjon at en gjenstand eller et fenomen er mest nærværende (Zahavi, 2010). Tegn og bilder gir oss assosiasjoner og et visst inntrykk, men det er først i møte med den at vi virkelig opplever det.

Fenomenologiens erkjennelsesmessige nivå passer godt sammen med Deweys beskrivelse av ulike erfaringsnivå. Dewey hevdet at: "den helhetlige virkelighet viser seg ved at den må oppleves før den kan forstås" (Dewey, gjengitt etter Aasen, 2008, s. 46.). Alt mennesket stilles overfor, har altså en dobbel status. Det gis primært inntrykk, som dermed, sekundært kan begripes (ibid.). Slik skiller Dewey mellom to erfaringsnivå, *det primære*, som opplevelser, og *det sekundære*, hvor opplevelser gjennom refleksjon bearbeides til et høyere erfaringsnivå. Kirsti Pedersen Gurholt (2010) skriver, at vi ved hjelp av Deweys erfaringsnivå kan innføre et *analytisk skille* mellom primære og sekundære erfaringer. Mens det å berøre

kroppslig og sanse, føle og fornemme kan oppfattes som primær form for erfaring, kan begreper eller det å begripe oppfattes som sekundær erfaring. Deweys primære erfaringsnivå har mange likhetstrekk med Zahavis (2010) beskrivelse av å møte en gjenstand eller et fenomen gjennom førstepersons persepsjon. Deweys sekundære erfaringsnivå kan knyttes til det å re-presentere en gjenstand eller et fenomen som et bilde, tegn eller symbol. Førstepersonspersepsjonen eller den primære erfaringen er med andre ord grunnlaget og forutsetningen for at man i neste omgang, sekundært, skal kunne re-presentere noe som et tegn, symbol eller bilde. Litt forenklet kan vi altså si at både Zahavis førstepersons persepsjon og Deweys primære erfaringsnivå kan kalles, *opplevelser*. Det er altså når Safia står overfor ”Skrik” på Munch-museet at hun opplever maleriet som mest nærværende.

På dette området er det utfordrende å kombinere Merleau-Ponty og Dewey. Merleau-Ponty (2002) vektlegger den stadige vekslingen mellom den fysiske og mentale aktiviteten i kroppen, at disse ikke kan skilles fra hverandre. Dermed passer det ikke helt å knytte ham til en slik prosess, som Dewey beskriver, hvor noe er primært og sekundært. For Merleau-Ponty (ibid.) vil disse prosessene foregå samtidig, og produktet av en slik kontinuerlig erfaringsprosess vil ikke være et kognitivt minnespor, men kunnskap som har satt seg i kroppen. Dewey er nok hakket mer pragmatisk i sin tilnærming, og velger derfor å skille det primære og sekundære erfaringsnivået fra hverandre. Siden Dewey var påvirket av Hegel (Løvlie, 2013), og gav tydelig uttrykk for en ikke-dualistisk kroppsforståelse (Jordet, 2010), er det rimelig å anta at også han ville sagt seg enig i Merleau-Pontys forståelse av denne kontinuerlige vekslingen. Merleau-Ponty brukte store deler av sine arbeider på nettopp å avdekke og beskrive denne vekslingen, mens Dewey i større grad forsøkte å overføre den ikke-dualistiske kroppsforståelsen til pedagogisk virksomhet. Når Dewey gir klart og tydelig uttrykk for en ikke-dualistisk kroppsforståelse (Løvlie, 2013; Jordet, 2010) må vi nesten ta ham på ordet. En måte å gjøre dette på kunne være å tenke seg at tidsaspektet mellom det primære og det sekundære erfaringsnivået er meget kort eller ved at det foregår en stadig veksling mellom de to nivåene. Pedersen Gurholt (2010) bekrefter også en slik tolkning ved å påpeke at det her er snakk om et *analytisk skille* mellom primær og sekundær erfaring. van Manen (1990) lager et lignende analytisk skille mellom livsverdensesksistensialene, men påpeker at de verken kan eller skal adskilles, de må alltid sees i sammenheng for å kunne fange den kompleksiteten som livsverden rommer.

Safia: *For eksempel vi blir jo litt inspirert når vi går rundt og ser på bilder som Munch har malt. Du er inne i et museum og ser masse*

bilder rundt deg. Så når du får lov til å tegne så er det jo bare skikkelig gøy, og du har masse ideer i hodet til hva du kan gjøre.

Safia peker på et grunnleggende trekk ved uteskole, nemlig at elevene skal få flere muligheter til å oppleve det de skal lære noe om. Ved å få muligheten til å være hel kropp i dette møtet, vil gjenstanden nedfelles i kroppen, ikke bare som et tegn eller et bilde, men som noe mer helhetlig opplevd (Merleau-Ponty, 2002). Opplevelsen blir altså en solid satsplanke som er i **kroppen** og som eleven lettere kan reflektere ut i fra, både alene, med medelever og med en lærer. Dewey påpeker som, nevnt tidligere, at eleven gjennom å være kropp aktivt, i større grad vil oppleve mestring og få et eierforhold til kunnskapen fordi den er basert på hans egen kroppslige erfaring (Aasen, 2008).

Tonia: *For eksempel, vi holdt på med desimaltall og brøk og sånn. Anette hadde med ark og så hadde vi kjegler. Så skulle vi løpe til hvor mye det stod på arket. Så vi hadde sånn ti kjegler også skulle vi løpe opp og ned. Så hadde Anette et ark hvor det stod for eksempel et desimaltall, brøk eller prosent.*

Intervjuer: *Så hvis det stod 5/10 på arket, hvor skulle dere løpe da?*

Tonia: *Til den femte kjeglen og tilbake igjen.*

Tonia beskriver en undervisningsøkt på uteskolen hvor de skulle "løpe brøker". Lærer Anette holdt opp et ark med en brøk, et desimaltall eller en prosent skrevet på, og elevene skulle deretter løpe til kjeglen som passet med brøken. Elevene måtte altså regne seg frem til riktig kjegle og løpe til den. De ti kjeglene blir en mer nærværende representasjon av regnestykket enn et tall på et papir. Elevene opplever regnestykket i en mer konkret forstand. Opplevelsen innebærer også bevegelsesaktivitet, siden elevene må bruke kroppen i sin helhet for å løse oppgaven. De løser ikke oppgaven bare med hodet, men med kroppslige bevegelser.

Dewey la vekt på at det måtte være et nært forhold mellom elevenes totale erfaringsverden og skolens innhold, mellom praksis og teori: *"When exercises (...) are (...) a part of the regular school program, the whole pupil is engaged, the artificial gap between life in school and out is reduced"* (gjengitt etter Jordet, 2010, s. 144).

Ved å løpe langt og løpe kort knyttes altså elevens erfaringsverden sammen med skolens innhold, i dette tilfelle matematikk, gjennom aktivitet. Dersom man ikke lykkes med å koble fagstoffet sammen med det eleven allerede kan, vil det fremstå som vanskeligere og meningsløst for eleven å tilegne seg dette. Alternativet er ofte pugging. Kunnskap tilegnet gjennom pugging vil kunne påvirke eleven negativt, siden han ikke forstår hvorfor han har

lært det og hvordan han skal bruke det. Sannsynligheten er dermed større for at eleven etter hvert vil glemme den. Derfor blir det viktig å sørge for å knytte elevens totale erfaringsverden nærmere sammen med skolens faglige innhold. Det avgjørende er om eleven kan bruke kunnskapen for å tilfredsstille sin nysgjerrighet og vitebehov. ”Først når det er tilfelle kan den bli deres egen og ikke andres tomme ord”, hevder Dewey (gjengitt etter Aasen, 2008, s. 168). Et viktig aspekt ved elevenes opplevelser på uteskolen er altså muligheten for bevegelsesaktivitet, og at de får mulighet til å være i interaksjon med ulike gjenstander og fenomener.

Intervjuer: *Kan du nevne to ting som er forskjellig med uteskolen fra vanlig undervisning?*

Leyla: *At vi er mye i aktivitet, og at vi ikke blir så veldig mye undervist (...) jeg er lei av å bli undervist, og jeg synes det er kjedelig noen ganger.*

Også Leyla beskriver skillet mellom undervisningen på uteskolen og undervisningen i klasserommet. Hun understreker at hun er skolelei, men at hun liker muligheten til å være i bevegelsesaktivitet på uteskolen selv om det ikke er gitt at hun alltid finner uteskolens innhold meningsfullt. Lærer Erlend bekrefter viktigheten av å ta denne utfordringen på alvor:

Lærer Erlend: *Jeg er opptatt av at de skal forstå at den kunnskapen de arbeider med teoretisk inne, den finnes også ute. Det er det aller viktigste.*

Ifølge Erlend er altså denne koblingen det aller viktigste når det gjelder forholdet mellom undervisning ute og i klasserommet. Jordet (2010) påpeker at nettopp mangelen på denne koblingen har bidratt til at uteskole som undervisningsform har blitt sett på som en ”utedag” eller ”turdag”. Norsk skoleforskning viser at mange lærere ikke oppfatter uteskole som en måte å arbeide med skolens innhold på, men den får i stedet et sosialpedagogisk innhold (Jordet, 2010). Ifølge den kjente skoleforskeren Peder Haug omtaler mange lærere uteskole som ”å gå på tur” (ibid.). Å bruke uteskole for å arbeide med relasjoner og det sosial i klassen er selvfølgelig på sin plass, men mine data viser at det også ligger pedagogiske muligheter i å knytte elevens opplevelser på uteskolen til undervisningen i klasserommet, slik Jordet (2010) peker på når han beskriver en *organisk forbindelse mellom teori og praksis*. Lærer Bjørn gir en god beskrivelse av en slik organisk forbindelse på en uteskoledag hvor klassen besøkte et hindutempel:

Lærer Bjørn: *(...) plutselig så kommer det inn et par som skal gifte seg. Det var liksom ikke noe stor sak for dem. De skulle gifte seg, så da*

gjorde de det. På en helt annen måte enn jeg er vant til fra min kultur, og som jeg tror at var nytt og annerledes for mange av barna også. Man ser noe som er veldig vakkert, og som man bare kommer hodestups inn i. Også får man jo masse spørsmål rundt dette fra elevene som jeg kanskje ikke kan svare på. Men så når man kommer tilbake til skolen så må vi reflektere litt og kanskje slå noe opp eller høre med de som er religiøse ledere der.

Tilfeldigvis skulle det være en bryllupsseremoni i tempelet, og verken elever eller lærere var forberedt på å se tempelet i bruk. Det utløste masse spørsmål fra elevene som ble både inspirert og oppfordret til å finne ut av hva de hadde vært vitne til. Opplevelsen skapte en spontan interesse for å lære mer om hinduismen som lærerne kunne bygge videre på i arbeid med hinduismen i klasserommet. Dette er eksempel på en *organisk forbindelse mellom teori og praksis*. Opplevelsen elevene hadde på uteskolen genererte en interesse hos dem til å lære mer, og de bygget videre på dette når de kom tilbake til skolen. I tillegg er dette et eksempel på det Jordet (ibid.) ville kalle *en felles plattform for elever og lærere*. Læreren og alle elevene i klassen opplevde noe sammen, og dette gjorde det lettere å reflektere over i fellesskap fordi alle hadde vært der.

Jeg ser også en tydelig parallell mellom opplevelsen informantene hadde i hindutempelet og van Manens (1990) begrep, *levd relasjonaltitet*. Elever og lærere fikk en relasjon til paret som skulle gifte seg ved at de tilfeldigvis var tilstede under seremonien. De fikk oppleve tempelet i bruk og på samme tid være til stede, i de to som skulle gifte seg, sitt sannsynligvis største øyeblikk i livet. Opplevelsen gav mulighet for elever og lærere til å knytte en relasjon mellom seg selv og paret som giftet seg. Det å få besøke tempelet i seg selv var en stor opplevelse, men den ble ytterligere forsterket av dette relasjonelle møte mellom dem og brudeparet. De fikk et innblikk i denne intime hendelsen mellom to mennesker, som gav dem en opplevelse av at de kjente paret som skulle gifte seg. Ekteparet fikk gjennom dette en plass i elevenes livsverden ved at det ble knyttet en relasjon mellom elevene og dem.

Hohr har sett nærmere på Deweys erfaringsbegrep og hevder at opplevelser kan forstås som en "særskilt erfaringsform" som ligner lek. Opplevelser er "*levd erfaring hvor vi er i situasjonen, men ikke i situasjonens vold*" (gjengitt etter Pedersen Gurholt, 2010, s. 187). Sagt på en annen måte, når vi opplever er vi i tett kontakt med sterke følelser, uten å være i følelsenes vold. Når elevene opplever et hinduistisk bryllup settes det i gang sterke følelser hos dem og dette danner et godt utgangspunkt for videre refleksjon og til å stimulere elevenes interesse. Det er imidlertid ikke alltid elevene i uteskolen ikke blir trukket inn "*i situasjonens vold*".

Lærer Bjørn: *Også er det bra å oppleve ting som er litt vanskelig av og til. Jeg har for eksempel gått meg vill med en klasse og noen av ungene ble redd, og det var jo ikke bra. Men stort sett så tror jeg de aller fleste hadde veldig godt av det. Vi gikk oss ikke farlig vill, men det var sånn at vi måtte finne veien tilbake da, og vi var ikke helt sikre på hvor vi var et lite øyeblikk. Det var ikke dramatisk, men noen av barna ble redd og er litt redd for å dra tilbake dit i dag, et par av elevene. Men de aller fleste elevene opplevde det som den mest spennende dagen de hadde hatt og hadde en kjempestor opplevelse. Hvordan skal du takle det hvis du ikke vet hvor du er hen? Hva skal du gjøre? Det er masse god læring i de vanskelige opplevelsene også.*

Bjørn forteller her om en hendelse hvor elevenes opplevelse forsterkes ytterligere. Når elevene forstår at ikke engang læreren vet hvor de er, synes flesteparten at det er kjempespennende, mens noen få blir redde. Bjørn påpeker at elevene kan lære mye av denne typen vanskelige opplevelser, noe blant annet eksistensfilosofien vil si seg enig i (Breivik, 2001).

Eksistensfilosofien, med filosofer som Søren Kierkegaard, Martin Heidegger og Jean-Paul Satre i spissen, står i et slags motsetningsforhold til dagens dominerende pedagogiske tenkning (ibid.). Dagens dominerende pedagogiske tenkning forstår den pedagogiske prosessen som en slags kontinuerlig og gradvis utvikling. Det er ingen dramatiske brudd eller overraskende nye situasjoner. Eksistensfilosofien gir, i motsetning til kontinuitetspedagogikken, større rom for betydningen av diskontinuitet i læringsprosessen. Her er det øyeblikket, den unike situasjonen som står i fokus, og man tenker seg at den som lærer gjennomgår dramatiske endringer og faser hvor det ikke nødvendigvis er en klar sammenheng (ibid.). En av de mest fremtredende pedagogene innenfor eksistensfilosofien er tidligere nevnte Otto Bollnow. Han påpeker at en pedagogisk situasjon er et møte mellom mennesker, eller mellom mennesker og situasjoner, og at alle møter vil ha noe uforutsigbart over seg (Bollnow, 1976). Når elevene er på besøk i hindutempelet, eller på tur i skogen, kan ikke læreren forutsi akkurat hva som vil hende. I de to nevnte situasjonene skjer det noe som gjør at situasjonen endrer karakter, og det oppstår et pedagogisk potensial som læreren kan velge å ta tak i, enten i situasjonen eller i etterkant. Situasjonen i tempelet er positiv i den forstand at den forsterker læringsprosessen elevene er i ved at den bygger videre på intensjonen læreren hadde med å besøke tempelet, nemlig å øke elevenes interesse for å lære om hinduismen. Slik bidrar denne uforutsette hendelsen til en kontinuitet i læringsprosessen. I situasjonen hvor det viser seg at klassen har gått seg vill, skjer det derimot et brudd med kontinuiteten i læringsprosessen. Hendelsen er negativ i den forstand at den ikke passer inn

med det som egentlig var lærerens intensjon med undervisningen. Dette betyr ikke at situasjonen og elevenes opplevelse av den ikke har pedagogisk verdi, hevder Bollnow (ibid.). Diskontinuitet fører gjerne til at elevene opplever situasjonen sterkt, og den går inn på dem. Som Bjørn forteller, bikket det over for noen elever og de ble redde. De aller fleste opplevde likevel situasjonen som den mest spennende dagen de hadde hatt. Eksistensfilosofien påpeker at diskontinuerlige opplevelser fanger oss i øyeblikket, noe lærer Bjørn også bekrefter:

Lærer Bjørn: *Hvordan skal du takle det hvis du ikke vet hvor du er hen? Hva skal du gjøre? Det er masse god læring i de vanskelige opplevelsene også.*

Eksistenspedagogikk kan altså hjelpe lærere til å se at selv ”negative” hendelser som ikke underbygger lærerens opprinnelige intensjon, likevel kan ha et pedagogisk potensial dersom læreren evner å oppdage den og utnytte den. Opplevelser preget av diskontinuitet treffer ofte elevene på et dypere nivå. ”Det er her man får kontakt med de dypeste sidene i tilværelsen, og ikke i en eller annen ukjent og usikker fremtid” (Breivik, 2001, s. 137). Et avsnitt fra mine observasjonsnotater, når jeg var med å akte med sjette trinn, retter fokus mot nettopp dette:

Observasjonsnotat: *Tonia og noen andre jenter kommer bort og inviterer meg med i et langt ake-tog. Jeg takker ja og ender opp med å sitte midt i toget. Toget setter utfor, og jeg må innrømme at jeg forstår hvorfor dette er gøy. Jeg tar meg selv i å rope hele veien til bunn av bakken. Akkurat idet vi kommer ned kjører Ekanga inn i en gutt bakfra. Gutten blir liggende og holder seg til hodet og nakken. Josefine og Anette kommer til. Anette ber resten av trinnet om å pakke sammen og stille opp. Dette gjør de uten å mukke. Anette prater med gutten, spør om navn og hvor vi er og får riktige svar tilbake. Hun tar det hele med knusende ro. Etter en liten stund er gutten på beina. Før vi går tilbake til skolen spør Anette Ekanga i fullt påhør av resten av trinnet om han har bedt om unnskyldning til gutten for det som hendte. Han svarer at det har han. Anette forklarer trinnet at det er viktig både for gutten det har hendt noe med og for Ekanga at dette blir gjort, da det kan være ekkelt for begge to når noe slikt hender.*

At en elev skader seg i undervisningen er alle læreres mareritt, og lærer Anette nevnte blant annet denne hendelsen da jeg intervjuet henne. Når en elev uforskyldt skader en annen elev er det ikke nødvendigvis det pedagogiske potensialet man tenker først på. Ekanga var tydelig rystet og lei seg for det som hadde hendt, men det var eleven som ble skadet som fikk oppmerksomheten fra både lærere og medelever. Ved at Anette tok hendelsen opp foran hele klassen og forklarte at når slikt skjer kan det være ekkelt både for Ekanga og gutten som ble påkjørt, mener jeg at hun benyttet seg av det pedagogiske potensialet i situasjonen. Selv om situasjonen nok i utgangspunktet opplevdes av de aller fleste elevene som negativ, maktet Anette å rette fokus mot hva de kunne lære av situasjonen; at begge elevene nok hadde behov

for omsorg i etterkant av en slik hendelse. Bollnow (1976) påpeker at det ikke må forstås som at den diskontinuerlige pedagogikken skal overta plassen til kontinuitetspedagogikken, men at de to kan utfylle og komplettere hverandre. Det er kanskje særlig i et mer overordnet dannelsesperspektiv knyttet til etikk, moral, empati og samvittighet, at den diskontinuerlige pedagogikken har viktige bidrag å komme med.

Mine data viser at opplevelser utgjør sentrale sider ved uteskolen. Informantene legger vekt på betydningen av å få møte et fenomen eller en gjenstand i sin konkrete form, ikke som en re-presentasjon, men ved at de opplever dem kroppslig, med hele seg, og jeg har pekt på teoretikere som vektlegger betydningen av dette i læringsprosessen. Både elever og lærere beskriver aktivitet som et viktig element i møtet, i opplevelsen. Når elevene får mulighet til å ikke bare møte en gjenstand eller et fenomen med hele seg, men i tillegg får anledning til å være i en helhetlig kroppslig interaksjon gjennom aktivitet, kan opplevelsen bli sterkere og mer meningsfull for elevene. Mine data gir også en beskrivelse av uteskolens muligheter til å møte uforutsigbarhet, det er ikke alltid slik at undervisningen går som planlagt. I hindutempelet forsterkes undervisningens intensjon når noe uventet hender, mens når elevene går seg vill oppstår det et pedagogisk potensial som læreren må vurdere om det er gunstig å utnytte. Når undervisningen foregår utenfor klasserommet er sannsynligheten for at uforutsette hendelser oppstår mye større, og jeg har lagt vekt på de positive aspektene og de pedagogiske mulighetene ved dette.

4.6 Gjennomtenkte opplevelser

Eleveinformantene mine gir uttrykk for at de tenker på og undrer seg over det de har opplevd på uteskolen. Elevenes refleksjon danner grunnlaget for å knytte undervisningen i uteskolen og klasserommet sammen.

4.6.1 På tur i solsystemet

Ekanga: *Ja, siden da liksom, jeg trodde ikke vi skulle komme helt til den bakken vi skulle ake i engang jeg.*

Intervjuer: *Hvorfor det?*

Ekanga: *Jeg trodde det var lengre enn to kilometer til den bakken. Jeg pleier å gå dit og jeg trodde det var mye lengre dit. Men det var ganske kort. Vi gikk jo til og med forbi bakken. Og det var veldig gøy. Her inne (i klasserommet) så visste vi hvor langt det var sånn ca, hvor langt det var fra skolen, hvor mange meter liksom. Men jeg trodde ikke vi skulle komme så langt. Det er gøyere å prøve ut det vi leser og lærer.*

Her forteller Ekanga om dagen trinnet hans skulle ”gå solsystemet”. Lærer Anette og elevene hadde på forhånd regnet seg frem til at de måtte gå ca 2,2 km for å komme til den siste planeten, og at de på slutten av dagen ville få lov til å ake i en stor bakke som de kom til å gå forbi underveis. Ekanga forklarer at han, før de begynte å gå solsystemet, hadde undret seg over hvor langt det egentlig var til denne akebakken. Han hadde kommet frem til at det måtte være mye lenger enn 2,2 km. Det viste seg etter hvert at klassen ikke bare kom frem til akebakken, de måtte gå et stykke forbi den, for å ha gått 2,2 km. Ekanga forklarer at han visste hvor langt han skulle gå i teorien, ”*hvor mange meter liksom*”, men han visste ikke hva denne distansen tilsvarer i praksis. Ved å gå strekningen opplevde han distansen med hele kroppen, og han tenkte over dette både i forkant, underveis og i etterkant av uteskoledagen. Ekanga konkluderer med at ”*det er gøyere å prøve ut det vi leser og lærer*”. Det er med andre ord gøyere for elevene å være på skolen når de forstår at det er en sammenheng mellom det de skal lære på skolen, og deres egen erfaringsverden.

Dewey hevder at det er fraværet av denne sammenhengen mellom elevens egen erfaringsverden og skolens innhold som i stor grad skaper problemer i skolen (Jordet, 2010). Barnet kvalifiserer seg heller ikke til å møte verden utenfor når skolen isolerer seg fra samfunnslivet og ikke bygger undervisningen rundt det barnet allerede kan og interesserer seg for (ibid.). Ved at elevene får møte og oppleve det de har arbeidet med i klasserommet, blir det lettere for dem å se at deres egen erfaringsverden og det de lærer om på skolen, er to sider av samme sak. Når Ekanga som helhetlig kropp får oppleve hvor langt det er å gå 2,2 kilometer vil opplevelsen sette seg i ham, ikke bare som et minnespor i hjernen som kan hentes frem, men som helhetlig opplevd kunnskap (Merleau-Ponty 2002). For at opplevelsen av å gå en distanse skal sette seg i kroppen er det også avgjørende med et visst element av refleksjon, hevder Dewey (Jordet, 2010; Aasen, 2008). Fenomenologen og pedagogen Peter Arnold (1979) peker på det samme som Dewey, og bruker den franske filosofen Henri Bergson for å beskrive hvordan en opplevelse blir begripelig:

Bergson, for example, contrasted the inner stream of duration, the duree – a continuous coming-to-be and passing-away of heterogeneous qualities – with homogenous time, which has been spatialized, quantified and rendered discontinuous. In “pure duration” there is no divisibility but only a continuous flux and flow of psychic activity, somewhat like the shapeless and vacuous passage of a dream. What occurs, so to speak, has not been “taken up”. It has not yet been captured in the net of reflection. What is made of experience will vary according to whether we surrender ourselves to the flow of duration or stop to reflect upon it as it passes us by (s. 20).

Det er altså i det øyeblikk Ekanga reflekterer over det han har opplevd at opplevelsen blir begripelig for han selv, han fanger en del av opplevelsen ”*in the net of reflection*”. Ekangas ”*opplevelsesstrøm*” brytes og skiller ut en del fra resten. Denne delen blir et objekt for hans reflekterte oppmerksomhet. Arnold påpeker at kun våre *tidligere* opplevelser kan fremstå som meningsfulle. Vi må først ha opplevd dem og reflektert over dem, før de kan fremstå som meningsfulle. For at en opplevelse skal forstås som meningsfull må vi ha blitt gjort oppmerksom på den, gjennom refleksjon. Ifølge Arnold blir det dermed feil å si at en opplevelse er meningsfull, fordi meningen ikke ligger i opplevelsen (ibid.). Den blir derimot meningsfull når den blir grepet refleksivt, og løftet til et høyere erfaringsnivå. Som både Merleau-Ponty (2002) og Dewey (Jordet, 2010) påpeker har alle opplevelser et visst erfaringselement i seg, men det er først ved refleksjon at den løftes til et høyere nivå. Erfaring er altså ikke et endelig produkt, men må heller forstås som en kontinuerlig prosess.

Det holder altså ikke at Ekanga går denne strekningen hvis han ikke også har et mer eller mindre bevisst, fokusert, oppmerksom og konsentrert forhold til at det er dette han gjør, at han er til stede. Ekanga viser tydelig at han *har* reflektert over dette på forhånd når han sier at han ikke trodde de ville nå frem til bakken, og at han også tenkte over dette underveis og i etterkant når han forteller at han ikke hadde trodd at de skulle komme så langt. Jeg observerte at lærer Anette også forsøkte å tydeliggjøre for elevene hvor langt det var tilbake til skolen og få elevene til å reflektere over avstanden når klassen var samlet etter å ha gått strekningen.

Jeg ser en tydelig parallell mellom Ekanga refleksjon, det som Anette forsøker å stimulere til, og Deweys beskrivelse av *det sekundære erfaringsnivået* (Pedersen Gurholt, 2010). Dewey hevdet at det finnes ulike nivåer av erfaring, alt etter hvor mye refleksjon som finner sted (Jordet, 2010). Det primære erfaringsnivået kan, som nevnt tidligere, forstås som opplevelser, mens det sekundære nivået knyttes til ytterligere refleksjon og bevisstgjøring rundt disse opplevelsene. Refleksjonen skal bidra til at opplevelsen blir tydeligere og mer begripelig. Det er gjennom ytterligere refleksjon at en opplevelse løftes til et høyere erfaringsnivå.

Opplevelser er knyttet til møter som i liten grad involverer bevisst tankevirksomhet. I alle situasjoner hvor mennesker gjør noe i eller med omgivelsene skjer det likevel en form for vurdering, hevdet Dewey (Jordet, 2010). På dette punktet er Dewey og Merleau-Ponty på linje, enhver opplevelse har en erfaringskomponent i seg. Merleau-Ponty vektlegger den pre-refleksive kunnskapen, og ser den som et nødvendig fundament for menneskets tilknytning til verden, og som selve utgangspunktet for ytterligere refleksjon: ”*reflection does not grasp its full significance unless it refers to the unreflective fund of experience which it presupposes*”

(Morris, 2004, s. 59). Dette ”*unreflective fund of experience*” som Merleau-Ponty fremhever, mener jeg kan forstås som, opplevelser. Det er med andre ord kroppen som er nullpunktet, det er der opplevelsene sedimenteres.

En lignende ikke-dualistisk og helhetlig kroppsforståelse tar Dewey med inn i pedagogisk sammenheng. Han viser hvor viktig det er å ta utgangspunkt i elevens erfaringsverden, ved at hensiktsmessige opplevelser som eleven har med seg, styrkes og videreføres gjennom refleksjon. Gjennom systematisk tenkning og refleksjon, ved at elevene analyserer følgene av en aktivitet, får de en tydelig forståelse av hvordan ting henger sammen, som igjen vil bidra til erfaring og læring, i følge Dewey (Jordet, 2010).

4.6.2 Et besøk i Edvard Munchs verden

Safia: *Ja vi lærte mye av det.. For når vi så på presentasjonen så var det enklere å vite hva de snakket om når vi så på bildene etterpå. Fordi da hadde vi på en måte fått vite litt om Munchs liv og litt om bildene, og da merket vi at på en måte livet og bildene hang sammen når vi så på bildene også.*

Safia forteller om besøket på Munch-museet, og legger vekt på at siden hun gjennom presentasjonen fikk forkunnskap om Munch, ble det både lettere og mer meningsfullt å se sammenhengen mellom kunstnerens eget liv og hva han forsøkte å uttrykke i maleriene sine.

Dewey hevder at dersom en undervisningsaktivitet skal ha en dannende funksjon må den ha *kontinuitet* (ibid.). Med *prinsippet om kontinuitet* mener Dewey at læring og erfaringsdannelse må ses på som en prosess hvor både egne og andres erfaringer i fortid veves sammen i en nåtid og en fremtid. Det er en kontinuerlig prosess som ikke har noen begynnelse og heller ingen ende. Mine data viser at uteskolen prøver å synliggjøre og bidra til en slik kontinuitet ved å knytte elevenes egen erfaringsverden sammen med skolens innhold. Både Ekanga og Safia beskriver at de på uteskolen får mulighet til å bygge videre på egne opplevelser og erfaringer, og at dette er viktig for å se sammenheng og mening i det de skal lære.

Safia: *Også fortalte hun om forskjellige penselstrøk. Hun spurte om han hadde brukt tjukk eller tynn pensel, om vi trodde det, og svaret var tynn pensel fordi det var mer nøyaktig da. Også viste hun oss et annet bilde som var prikk likt, men der hadde han brukt tjukk penselstrøk, og da var det mer udetaljert, det var ikke så mange små detaljer.*

Safia forteller at omviseren på Munch-museet hadde spurte dem om hvilken penseltype de trodde at Munch hadde brukt på ulike bilder. Deretter hadde omviseren vist dem hvordan ulike penseltyper bidro til ulik grad av detaljer og elevene fikk oppleve hvordan dette

manifesterte seg i maleriene med samme motiv, med ulik detaljering. Et bilde er ikke bare et bilde men resultatet av en lang og gjennomtenkt kunstnerisk prosess av motiv, fargevalg og teknikk. Elevene ville kanskje ha lagt merke til forskjellen på maleriene i detaljnivå uten denne kunnskapen, men nå har de i større grad fått en kunnskap som de kan artikulere, og som de kan benytte seg av når de skal betrakte kunst, eller selv male ved senere anledninger. Dette er helt på linje med Deweys forståelse av hvordan mennesker lærer; opplevelsen bearbeides gjennom refleksjon til et høyere erfaringsnivå.

Safia: *Ja, for vi merker ikke at vi lærer noe når vi leker, fordi det føles bare som om vi har det gøy. Og på slutten har læreren alltid en sånn oppramsing: "Hva har dere lært i dag?", og da kommer alle sammen opp med masse ting, mens. Ja, mens vi ikke føler at vi lærer noe når vi leker.*

Intervjuer: *Må dere bli minnet på det litt?*

Safia: *Ja, så når lærerne spør oss om det så: "Ja, det er sant, vi har jo lært alle de her tingene".*

Safia viser hvor viktig samspillet med læreren er, det er først når hun blir bedt om å tenke over hva hun har lært at hun reflekterer over det. Dewey var opptatt av at elevene må bevisstgjøres på *hvorfor* lærerne har lagt til rette for ulike opplevelser eller aktiviteter. Når elevene forstår hvorfor de skal gjøre noe, er sannsynligheten større for at de skal ønske å knytte undervisningens innhold til sin egen erfaringsverden. Dewey kalte denne bevisstgjøringen for *prinsippet om samspill* (Jordet, 2010). Med prinsippene om *kontinuitet* og *samspill* etablerer Dewey to kriterier for å sikre at opplevelsene og aktivitetene i skolen blir en organisk helhet og får en dannende funksjon (ibid.).

Når elevene leker, opplever de ikke tiden som objektiv. Den er levd, hevder van Manen (1990), og Safia gir ham uforbeholdent rett med sin fine beskrivelse. Tiden er subjektiv, den går fort når vi har det gøy og sakte når vi kjeder oss. Lærerens innspill bidrar til en forankring og refleksjon. Safia er ikke klar over at hun lærer. Når skoledagen blir lang og kjedelig påvirkes elevene i negativ forstand. De slutter ikke å lære, men de lærer noe som vi som lærere ikke lenger har oversikt over. Ved å stimulere til lek og refleksjon, gir vi elevene en positiv inngang til levd tid på skolen.

4.6.3 Uteskoleboken

Både elever og lærere fortalte meg at de bearbeidet det de hadde opplevd på uteskolen på flere ulike måter; en av dem var gjennom uteskoleboken. Uteskoleboken er en bok hvor elevene

kan tegne og skrive om det de har opplevd på uteskolen. På denne måten tas uteskoleundervisningen med inn i klasserommet, og videreføres.

Tarik: *Ja, også etter uteskolen går vi tilbake og skriver om det vi har gjort. (...) Ja, det er nesten som en dagbok, bare at det er bare det vi har gjort i skogen og det vi har lært så vi husker det. Vi kaller den uteskolebok, veldig fin å ha.*

Intervjuer: *Kan du fortelle litt mer om det du skriver?*

Tarik: *For eksempel hvem jeg har lekt med, hva vi lærte, hva vi gjorde for å lære det, hvor vi dro, ja.*

Intervjuer: *Og når skriver dere i den?*

Tarik: *Først har vi noen fag, også går vi ut, også er det 20 minutter eller et kvarter igjen da skriver vi ferdig.*

Intervjuer: *De siste 20 minuttene av uteskoledagen så skriver dere?*

Tarik: *Ja*

Tariks uteskolebok ble en måte han bearbeidet det han har opplevd. En slik bok understøtter den viktige refleksjonen, og den blir en essensiell del av arbeidet med å knytte uteskolen og elevenes erfaringsverden sammen med skolens faglige innhold. Som nevnt tidligere, hevder Dewey at gjennom refleksjon løftes en opplevelse eller aktivitet til et høyere erfaringsnivå.

Safia: *De sier: "Vi vil vite hva du har gjort og lært, vi vil ikke vite hva du har spist". "Ja, vi lekte, det og det, og det var kjempegøy" også en hel side med hva vi har lært. Og det er veldig morsomt å høre på, for etterpå, når vi har skrevet ferdig, dagen etter når vi skal levere leksene, så leser vi det opp høyt og viser tegningene. (...) Jeg har fortsatt uteskoleboken min fra første klasse. Og da er det liksom, selv om det er masse grammatikkfeil så står det allikevel tre sider om hva vi har gjort i dag, også tegner vi til. (...) Det føles ikke som en lekse å skrive i uteskoleboken, for det er som å skrive i en dagbok.*

Ifølge Safia er lærerne tydelige på hva som skal skrives i uteskoleboken, og det var et arbeid som hun likte. Det følte ikke som en lekse, men som en dagbok, forteller hun. At lærerne er opptatt av hva de ønsker at elevene skal reflektere over, tyder på en arbeidsform som er i tråd med Deweys filosofi. Safias syn på uteskoleboken som en dagbok, gir et glimt inn i hvordan hun som jente har tatt inn over seg sammenhengen mellom hennes egen erfaringsverden og skolens innhold. Elevene forteller at de på sjette og syvende trinn ikke lenger bruker uteskoleboken, men at de nå skriver i den fagboken som i størst grad kan knyttes til det de har arbeidet med på uteskolen. Den positive siden av det er at elevenes kunnskap i større grad

spisses inn mot spesifikke fagfelt, mens det kan være en ulempe hvis denne spissingen fører til at man mister deler av den helhetlige og relasjonelle forståelsen av hvordan ting henger sammen.

At uteskoleundervisningen og klasseromsundervisningen knyttes sterkere sammen er også noe forskning på uteskole legger vekt på. Rickinson og kollegers (2004) oversiktsstudie av uteskole kommer blant annet med følgende anbefalinger: *"incorporate well-designed preparatory and follow-up work"*(s. 4). Både elever og lærere bekrefter at uteskoleboken er et godt hjelpemiddel for å få elever til å se sammenhengen mellom det elevene gjør på uteskolen og i klasserommet. Den er et godt utgangspunkt både som forberedelse i forkant av uteskoleundervisning og for å bearbeide det elevene har lært ute når de kommer tilbake.

Pedersen Gurholt (2010) vektlegger særlig det å komme hjem igjen når man har vært borte hjemme fra: *"Hjemkomsten innebærer at det nye en har møtt på sin ferd blir forstått og tolket i forhold til det som var kjent fra før, og slik omformet til personlig kunnskap"*(s.184).

Selv om Pedersen Gurholt først og fremst skriver dette med et friluftslivsperspektiv i tankene, mener jeg at denne beskrivelsen også passer godt for å illustrere vekslingen mellom undervisning på uteskolen og i klasserommet. Peter Beckers hevder at friluftsliv åpner for eventyrlige hendelser og at det her ligger et stort potensial for erfaring og dannelse (ibid.). Gevinsten av denne typen friluftsliv kan være intense opplevelser, nye vennskap eller nye ferdigheter.. Han legger også vekt på at det her ligger mulighet for å utvikle og bearbeide fortellingene om seg selv, fordi denne typen hendelsesrike turer skaper et behov for å berette om det en har vært med på. Jeg mener at det samme er tilfelle med uteskolen. Når elevene går ut fra klasserommet og inn i andre læringsarenaer, ligger det også her store muligheter for intense opplevelser, nye vennskap og innlæring av nye ferdigheter. Mine informanter har fortalt om "å gå solsystemet", "å løpe brøker", "å tilfeldigvis overvære et bryllup i et hindutempel" og "å gå seg vill". En intens opplevelse behøver med andre ord ikke være knyttet til villmark og store utfordringer, den kan like gjerne finnes i skogen bak skolen eller i hindutempelet over gaten. I pedagogisk sammenheng er det viktig at disse opplevelsene foredles gjennom bevisstgjøring og ytterligere refleksjon til et høyere erfaringsnivå. Det er slik eleven erfarer, lærer, og blir kyndig i å håndtere den virkelige verden, utenfor klasserommet.

Mine data viser at refleksjon og bearbeidelse av opplevelser er viktige trekk ved uteskolen. Opplevelsene som sitter i elevenes kropper må "fanges" i den refleksive bevissthet, slik at det

blir mulig å gripe fatt i dem, at de blir begripelige (Arnold, 1979). De må, med Deweys begreper, videreutvikles fra et primært erfaringsnivå til et sekundært erfaringsnivå ved hjelp av refleksjon. Det er kun på denne måten undervisning kan ha en dannende effekt. Mine informanter har i denne kategorien pekt på muligheten uteskolen gir til å knytte teori og praksis sammen. De har også beskrevet hvordan uteskolen bygger videre på det de allerede kan, og at den dermed gjør skolens innhold mer meningsfullt. Sist, men ikke minst har de også fortalt om uteskoleboken, og hvorfor bearbeidelse av det de har opplevd har en viktig plass når det gjelder å knytte uteskolen sammen med klasseromsundervisningen. Lærer Bjørn sammenfatter veldig godt:

Lærer Bjørn: Jo flere innfallsporter man har til å lære noe på, jo bedre lærer man det, jo bedre forstår man det. Og det er jo grunnlaget for uteskoleundervisning, at det er viktig at man både driver med forarbeid og at du blir litt motivert for det du skal gjøre ute. At du vet hva du skal lære, du har klare mål og at du kanskje må ha litt teoretisk bakgrunn før du går ut i felt. Men når du kommer ut i felt, så opplever man det på andre måter. Da bruker man både sansene og kroppen. Kanskje du kjenner at du blir sliten. Du opplever kanskje noe sammen med klassekameratene dine sosialt som gjør at du husker det på en annen måte. Også er det jo sentralt at når du er ferdig med feltarbeidet, at du går inn etterpå og oppsummerer det. Det vil si, du må ikke nødvendigvis gå inn for å oppsummere det, du kan oppsummere ute også. Men det kan være veldig verdifullt å skrive noe i etterkant. Enten på data eller på papiret. At man har en type etterarbeid der man får reflektert. Da tror jeg at man lærer ting mye grundigere og får en større forståelse som bidrar til at man kanskje husker det resten av livet istedenfor bare ti minutter.

Uteskoleboken representerer altså en avgjørende viktig del av uteskoleundervisningen og er den delen som blant annet Rickinson og kolleger (2004) fremhever at må vektlegges. Reformpedagogikk, som uteskolepedagogikk og aktivitetspedagogikk, har opp gjennom tiden i stor grad blitt fremstilt som en elevsentrert "laissez-faire"-pedagogikk, preget av lek og uforpliktende samvær med lite vekt på skolens innhold. Jordet (2010) hevder at denne forståelsen skyldes en misforståelse av reformpedagogikken, og kanskje særlig en forenkling av Deweys pedagogiske filosofi, slik Webb gir uttrykk for: "Å lese Dewey er én ting; å bruke hans utdanningsfilosofi i praksis er noe annet. Forsøk på å omsette denne filosofien i praksis til fungerende skoler overlever ikke lenge, unntatt i nisjer" (gjengitt etter Jordet, 2010, s. 127). Forståelsen Webb forfekter viser at deler av Deweys filosofi lett blir "glemt" i praksis. Uteskoleboken og etterarbeidet med opplevelsene, aktiviteten og erfaringene elevene gjør seg på uteskolen, er en essensiell del av Deweys tenkning. Jordet (ibid.)beskriver at konsekvensen

av at disse aspektene blir glemt, er at erfaringene fra uteskolen i stor grad "blir igjen ute", og at teorien fra klasserommet "blir igjen inne". Dermed forsvinner den organiske relasjonen mellom teori og praksis, og uteskolen blir en lite effektiv bruk av tid og ressurser. Dette bringer oss over til den siste innholdskategorien.

4.7 "Ja takk, begge deler"

Denne kategorien skiller seg litt fra de andre. Datamaterialet som er samlet her beskriver i større grad forholdet mellom de fire andre kategoriene. Kategorien kan dermed brukes for å få et metaperspektiv på undersøkelsen og blir et bidrag til å forstå hvordan kategoriene både påvirker og er avhengig av hverandre.

I løpet av mitt feltarbeid fant jeg at både elever og lærere beskrev, forstod, og satte pris på variasjonen og det perspektivskifte uteskolen representerer i undervisningen. Jeg har valgt å kalle kategorien "ja takk, begge deler" for å understreke samspillet mellom uteskole- og klasseromsundervisning, mellom praksis og teori og mellom opplevelse og erfaring, som jeg ser i mitt datamateriale.

- ***At elevene setter pris på vekslingen mellom uteskolen og klasseromsundervisning***

Da jeg spurte Tarik hva han likte best, uteskole- eller klasseromsundervisning, fikk jeg følgende svar:

Tarik: *Litt av begge, det spørs hva vi lærer. Naturfag og sånt er uteskole best, men når vi liksom lærer sånne ting der vi skriver og sånt er det klasserommet, som norsk. Men når vi lærer om dyr og steinalderen og sånt kan vi være ute og leke og lære om det.*

Det jeg biter meg særlig merke i, er at han sier: "vi kan være ute og leke og lære om det".

Alle mine informanter legger vekt på at uteskolen gir et viktig bidrag til skolehverdagen ved at de på uteskolen i større grad får mulighet til å leke. Da jeg spurte Ekanga om det er mulig å leke og lære, samtidig fikk jeg følgende svar:

Ekanga: *Ja, tror det. Mest sannsynlig ja. Det var litt vanskelig. Å lære er på en måte å leke for meg, siden når jeg lærer så er det av og til at vi lærer på sånn annerledes måter som er litt morsomme og sånt.*

Det er altså ikke slik at lek og læring er adskilte aktiviteter. Tarik er også inne på dette:

Intervjuer: *Men hvordan lærer dere på uteskolen?*

Tarik: *For det meste gjennom lek. Ja, vi leker at vi er folk, eller så lager vi ting, samler ting, spiser mat. Som for eksempel vi spiste en gang noe som het, det var noe gammeldags brød. Det smakte veldig godt.*

Også lærerne vektlegger leken på uteskolen:

Lærer Bjørn: *Lek er jo barn sin naturlige og motiverte form å lære seg ting på. Lek for barn er jo noe som ofte gjenspeiler voksenliv. Det gjenspeiler ting de går og tenker og grubler på. Så lek er helt nødvendig, både for at et menneske, barn og voksen, skal ha det bra. Men, det er også den beste måten, så til de grader, for å lære noe. Fordi det er en egenmotivasjon i det som ikke finnes på noe annet vis, slik som jeg ser det. Så lek er helt nødvendig.*

Bjørn bekrefter at lærerne har et bevisst og gjennomtenkt forhold til leken i uteskolen, og at den har en hensikt utover det å være rekreasjon og avkobling for elevene. Det er tvert imot en viktig del av hvordan elever lærer, hevder han. Noe som også Ekanga påpekte. Mine data antyder altså at lek har en større plass i uteskolen enn i den vanlige klasseromsundervisningen, og at den gir et viktig bidrag til opplæringen. Uteskole utfyller på denne måten klasseromsundervisningen ved å ta inn elementet lek, som både elever og lærere ser på som viktig.

- ***At uteskoleundervisningen og klasseromsundervisningen bygger på hverandre***

Datamaterialet mitt gir beskrivelser av hvordan uteskole- og klasseromsundervisningen bygger på hverandre.

Tonia: *Hvis vi for eksempel har tema om sommerfugler, så har vi lest og lært mye om sommerfugler før vi drar ut på uteskolen. Men ikke den samme dagen som vi skal ut.*

Som Tonia forteller er det en sammenheng mellom det som skjer på de ulike læringsarenaene. Elevene får teoretisk undervisning om sommerfugler, deretter går de ut for å se dem i sitt rette element, og for å få bekreftet at det de lærte teoretisk stemmer overens med praksis. Mitt datamateriale viser at det ikke er noen satt rekkefølge på om det er teori eller praksis som kommer først. Det er derimot en stadig veksling og revidering mellom teori og praksis som bidrar til å styrke læringsprosessen. Elevene lærer for eksempel først teoretisk om sommerfugler i klasserommet, deretter går de ut og opplever og erfarer sommerfuglene i sitt rette element. Så vender de tilbake til klasserommet, reflekterer ytterligere over det de har sett og danner nye hypoteser, som de deretter går ut for å få bekreftet eller avkreftet. Det er med andre ord en kontinuerlig veksling mellom teori og praksis, og som Ekanga forteller:

Ekanga: *I klasserommet får vi mer oppgaver som vi skriver og leser samtidig, så jeg får det satt inn i hodet. På uteskolen så finner vi frem de tingene.. For eksempel i matte så finner vi frem de tingene, så kan vi liksom si at det er ett tall, det er et tall også finner vi frem masse.*

Han ser altså tydelig sammenhengen mellom teori og praksis, og at de utfyller hverandre. Også Safia forteller om denne sammenhengen:

Safia: *Noen ganger når vi har uteskole har vi klasseromsundervisningen ute. Noen ganger, når vi har noe om naturfag. En gang så hadde vi om lyd og da var vi ute på et vann og så slo læreren vår i en klokke også telte vi i hvor mange sekunder det tok før lyden kom til oss. Det synes jeg var veldig gøy. De klarer liksom å bruke klasseromsundervisningen i uteskolen, og da synes jeg det er gøyere enn bare å sitte inne og lese et hefte og svare på spørsmål.*

Lærer Bjørn bekrefter uteskolens fokus på dette:

Lærer Bjørn: *Ja, det som jeg mener er det mest sentrale i uteskolen det er jo at elevene får lov til å forske og observere. At de får fundere og lure på: "Hva er det jeg ser, hva er det jeg opplever, hva er det jeg lukter, hva er det jeg hører?". Bruke sansene og observere. Prøve å finne ut, gjerne ha litt åpne spørsmål slik at de kan forsøke å lage seg noen hypoteser og sjekke ut om de stemmer med virkeligheten. Også mener jeg at det i etterkant er viktig å dokumentere det du har gjort. Skrive noe om det. Og det kan man gjøre på mange ulike vis. Man kan skrive en kort rapport, man kan skrive en fortelling om hva som har skjedd i løpet av dagen eller man kan lage en powerpoint-presentasjon, eller hva det skal være.*

Bjørn forklarer at å lage hypoteser, sjekke om de stemmer overens med virkeligheten, og det å reflektere over og dokumentere resultatene er viktige aspekt ved uteskolen. Det er lett å se at en veksling mellom teori og praksis her er på sin plass, og at både uteskole og klasseromsundervisning er nødvendig for å gjennomføre denne undervisningen på en god måte. Bjørns beskrivelse ligger også nært opptil Deweys tanke om at den naturvitenskapelige metode bør inngå som et essensielt aspekt ved skolens opplæring (Aasen, 2008; Jordet, 2010).

- ***At de lærer ulike ting, i klasserommet er det tegn, symboler og teori, på uteskolen er det førstepersonsperspeksjon, opplevelser, erfaring og praksis***

Selv om datamaterialet mitt viser at uteskole- og klasseromsundervisningen bygger på hverandre, viser det også et tydelig skille mellom hva elevene mener at de lærer på uteskolen og hva de lærer i klasserommet.

Tarik: *Jo, fordi hvis det er norsk, så er det best i klasserommet for det er ikke så lett å lære grammatikk ute i skogen, men når det er naturfag og dyr og Markaskolen for eksempel, lage bål og sånt, da er det uteskolen.*

Sett fra et normativt uteskoleperspektiv, hvor det skal være en sammenheng mellom det elevene lærer i klasserommet og ute, så er det betenkelig at elevene ikke nødvendigvis erfarer denne helheten. På den andre siden er det kanskje forståelig at elevene ikke gjør dette, når også lærerne synes det er problematisk å legge til rette for det:

Lærer Anette: *Tidligere bearbeidet vi nok det vi gjorde ute mer enn vi gjør nå. Det å bearbeide opplevelsene var en bra ting, som vi sikkert burde gjøre mer av nå også, som vi burde hente tilbake igjen, synes jeg. Var det naturfag, for eksempel at vi skulle skrive rapport, så var det i naturfagboken, mens hvis det var viking, så kunne det hende at du skulle fortelle en historie eller skrive et brev til noen, at du brukte ulike sjangre, i mye større grad. Det likte jeg ganske godt, men det ser jeg nå at har forsvunnet, når jeg tenker meg om. Det er sånne ting som forsvinner, men som egentlig kunne vært bra å få tilbake igjen.*

Som lærer Anette forteller, har noen av de arbeidsmåtene som bidrar til å knytte uteskole og klasseromsundervisningen falt bort eller står i fare for å gjøre det. Dersom det ikke er en tydelig kobling mellom de to risikerer man at det oppstår et skille slik at verken elever eller lærere ser sammenhengen mellom dem. Hvis dette skjer, forsvinner den organiske forbindelsen mellom teori og praksis, og med den, store deler av det pedagogiske potensialet uteskolen har, hevder Jordet (2010).

- **At noen arbeidsmetoder fungerer bedre inne enn ute, og omvendt**

Læreren må altså anstrenge seg for å legge til rette for at det er sammenhenger mellom undervisningen ute og inne. Dette betyr ikke at de samme metodene må benyttes inne og ute.

Tonia: *Ja, når vi driver med tall ute på uteskolen så er det ikke alltid vi skjønner det helt da.. Fordi det er ikke noen tavle de kan bruke der for å lære oss det, hjelpe oss for eksempel hvordan vi skal regne det. Så det liker jeg best da, at noen ganger, når vi regner matte og sånn, så liker jeg helst at vi gjør det inne istedenfor ute. Fordi her er det tavle, her kan du skrive, her kan du gå rundt med bøkene og hjelpe til og.*

Tonia synes altså at det er best å arbeide inne når hun skal regne. Når jeg spør Ekanga om hva han synes er vanskelig å lære på uteskolen svarer han: ”Matte, norsk og det man trenger å skrive ned til.. Siden hvis det regner så kan det komme vann på papiret og sånt”. Mine

informanter forteller altså at de arbeidsmåtene hvor man for eksempel har behov for å skrive, er lettere å gjennomføre i klasserommet. Lærerinformantene mine legger vekt på at det ikke er slik at uteskolen skal erstatte klasseromsundervisningen og de metodene som tas i bruk der, men heller supplere, komplettere og veksle med andre undervisningsmetoder.

Lærer Erlend: *Jeg tror at variasjon treffer en større del av elevmassen.*

Varierte undervisningsformer er jo alltid bra. Det å komme inn og gjøre det samme hver dag. Samme rutinen, sette seg, få oppgave, levere svarene eller si svaret etterpå, er fryktelig kjedelig i lengden. Det kan være uteskolen er så bra bare fordi det er en form for variasjon. Det kan godt hende. Så det er en styrke.

Erlend begrunner variasjonen som oppstår i vekslingen mellom uteskole og klasseromsundervisning med at det treffer flere elever, enn hvis man bare hadde valgt å legge vekt på en av undervisningsformene. Jeg ser her en tydelig parallell til Dewey og hans utfordring av klasserommet og lærebokens monopol:

This does not mean that the text-book must disappear, but that its function is changed. It becomes a guide for the pupil (...) The teacher and the book are no longer the only instructors; the hands, the eyes, the ears, in fact the whole body, becomes sources of information, while the teacher and text-books become respectively the starter and the tester. No book or map is a substitute for personal experience; they cannot take place of the actual journey. The mathematical formula for a falling body does not take the place of throwing stones or shaking apples from a tree (gjengitt etter Jordet, 2010, s. 125).

Uttrykket "learning by doing" som Dewey er så kjent for, peker på viktigheten av å legge til rette for en høy grad av egenaktivitet, opplevelser og førstehåndserfaringer uavhengig av tekstbasert kunnskap. Poenget hans er at manuelle praktiske tilnærminger har et stort læringsmessig potensial, og at de er viktige fordi de kan motivere og understøtte elevenes læring i arbeidet med lærebokas tekster. Dette betyr ikke at de skal erstatte den tekstbaserte kunnskapen.

Learning by doing does not, of course, mean the substitution of manual occupations or handwork for text-book studying. At the same, allowing the pupils to do handwork whenever there is opportunity for it, is a great aid in holding the child's attention and interest (Dewey gjengitt etter Jordet, 2010, s. 126).

Mine informanter og Dewey synes å være samstemte i at teori og praksis ikke er motsetninger, men nødvendige og gjensidig forsterkende kilder til kunnskap og forståelse. Dette kommer frem i den triangulering av perspektiver som jeg har benyttet. Den elevaktive undervisningen er basert på en dialektisk tenkning – på relasjonen mellom praktiske og teoretiske tilnærminger, som blir en følge av kunnskapen om organismens helhet i

pedagogikken. Dette er kjernen i Deweys pedagogiske filosofi (Jordet, 2010), og det kan se ut til at det er under utvikling, men at det fortsatt er et stykke vei å gå før det er etablert i alle skoletrinn.

4.8 Avsluttende drøfting

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å svare på følgende problemstilling: *”Hvilke opplevelser og erfaringer fremhever elever med fast uteskoleundervisning, og hvilke pedagogiske muligheter kan det ligge i denne tilnærmingen til læring?”*. Undersøkelsen tar utgangspunkt i fenomenologisk teori, og jeg har gjennomført et feltarbeid bestående av observasjon av uteskoleundervisning og intervju av elever og lærere som er involvert i undervisningen. Gjennom analysen av datamaterialet, vokste det frem fem innholdskategorier som tegner et bilde av uteskoleundervisningen slik den framstod gjennom feltarbeidet. Under analysen og utskrivningen, oppdaget jeg at de fem kategoriene ikke kunne behandles likt, og jeg valgte å tilpasse min redegjørelse av dem etter det. Den avsluttende kategorien *”Ja takk, begge deler”* bidrar i større grad med et metaperspektiv på de fire andre kategoriene, og på uteskoleundervisningen som jeg undersøkte. Det dialektiske forholdet mellom uteskoleundervisning og klasseromsundervisning ble særlig tydelig. Underveis i arbeidet ble det klart for meg at også de fire andre innholdskategoriene stod i et slikt dialektisk forhold til hverandre. Jeg har valgt å redegjøre for disse relasjonene her i avslutningen fremfor under kategoriene fordi kategoriene er basert på datamaterialet, mens de relasjonene jeg *nå* vil se nærmere på ikke fremkommer direkte i datamaterialet. De peker derimot i større grad på noen av de muligheter det radikale kroppsperspektivet og det teoretiske perspektivet jeg har redegjort for kan bidra med i skolen.

4.8.1 Relasjonen mellom rutiner og frihet

Et utvidet syn på kroppen i læringsprosessen vil måtte ta hensyn til spenningen mellom rutiner og frihet i uteskolen. Undersøkelsen tyder på at uteskolens frihet må foregå innenfor rammer samtidig som den gir læringsmuligheter som det tradisjonelt sett har vært lite av i norsk skole. Som denne oppgaven viser, har rutiner og frihet en sentral plass i uteskoleundervisningens organisering. Rutiner må til for at elevene skal kle seg riktig, noe som er en forutsetning for å ta del i undervisningen utendørs uansett årstid og dermed kunne oppleve verden på denne måten. Dette er viktig for alle i det til tider ugjestmilde norske klimaet, og særlig når elevgruppen er sammensatt av barn med forskjellig kulturbakgrunn. Kunnskapen om å kle seg riktig bedrer trivselen med å være ute, styrker muligheten for at elevene vil være ute, og dermed være mer fysisk aktive senere i livet. Ved at elevene lærer å

kle seg tilpasset, åpnes det en verden for dem som de kan undersøke også i utfordrende vær. Uteskolens rutiner etablerer et rammeverk som legger til rette for at elevene får mulighet til å bevege seg fritt og på de måter de selv har lyst til eller føler er riktig; rett og slett å være seg selv med hele kroppen. Ved for eksempel å la elevene gå friere mellom læringsarenaene, gis det utløp for kroppens aktivitetstrang. Muligheten til å bevege seg i terrenget slik de selv vil og kan, vil få betydning for deres utvikling av motorisk kapital og en bredere erfaring av mestring, kjennskap og trivsel, både i naturen og skolens nærmiljø. En annen stor fordel er at de ikke må overvåke sine egne bevegelser og stemmebruk i samme grad som de må i klasserommet. Det finnes tydelige regler for hvor langt de kan bevege seg unna de andre, og hvilke områder klassen samles på, og elevene følger disse reglene.

Uteskolens oppsøker læringsarenaer utenfor skolen. Det kan være så enkelt som å gjennomføre undervisningen i skolegården eller i skolens nærmiljø, eller det kan innebære besøk på kulturelle og historiske steder eller institusjoner. De aller fleste skoler har mulighet for dette, men det er få som har satt av en fast dag i uken til denne formen for undervisning. Ved at dagen blir satt på timeplanen, gis lærere frihet til å forberede den læringsarenaen de mener er passende for temaet det skal undervises i. For elevene blir det ikke bare en dag som skiller seg fra de andre og dermed bidrar til variasjon, det gir dem også muligheten til å ta inn kunnskap med hele kroppen, og ikke kun gjennom lesing, skriving og lytting. Konsekvensen av uteskolens frihet, er at det blir mulig å gjennomføre undervisning som det tidligere har vært begrenset mulighet for i skolen, og som i større grad henvender seg til elevene som hele mennesker med kropper som tar inn verden og lærer ved hjelp av alle sansene.

Hvis vi løfter blikket litt, blir det tydelig at uteskolens rutiner og frihet skiller seg en del fra den tradisjonelle skolehverdagen og viser alternative retninger for fremtidens skole. Ved å gi elevene større plass til å bevege seg og være i aktivitet, forskyves tyngdepunktet fra kontroll av elevens kropp til en større forståelse av eleven som aktiv og meningssøkende kropp. Når elevene får mulighet til å prate med vennene sine underveis, beveger vi oss bort fra en forståelse av konsentrasjon og læring hvor stillhet er det bærende elementet, og i retning av en forståelse av at mennesker lærer best i fellesskap. Lærerne jeg har observert, jobber kontinuerlig med å balansere rutine og friheten for å optimalisere denne ”frihet under ansvar”. Som lærer Erlend så godt beskriver det:

Lærer Erlend: *Det er mye vanskeligere å ta dem med seg ut, å sende dem ut i skogen og stole på at de gjør det de har fått beskjed om, og at når*

de kommer tilbake så har de det. Og da har de også lært seg selvstendighet på en annen måte. Å tørre å slippe barna litt løs.

Den store pedagogiske utfordringen og den pedagogiske gevinsten, synes å ligge nettopp i det ”å tørre å slippe barna litt løs”. Dette betyr ikke at barna skal overta det fulle ansvaret for sin egen opplæring, men at det ligger et stort læringspotensial i å gi elevene større frihet slik denne uteskolen gjør. Lærere som skal undervise i dette formatet med veksling mellom friere aktivitet og undervisning, møter økte krav til omstilling. Det har vært interessant å merke at mange lærere har vist interesse for masteroppgavens tema og har uttrykt behov for ny stimulans og nye utfordringer. Elevene jeg har intervjuet, beskriver dette som situasjoner hvor de har mulighet til å vise seg som ansvarlige. Ved å få denne tilliten, synes den beste og mest ansvarlige versjonen av elevene å bli stimulert, slik Bollnow (1976) hevder. Dette er tydelig dannende elementer i undervisningen. Når man åpner for en bredere forståelse for hvordan mennesker lærer, vil man legge til rette for undervisning på andre læringsarenaer. Da utfordres også klasserommets og lærebokens monopolposisjon, og læreren stimuleres til å velge ut hva hun mener er stimulerende for sin elevgruppe. Slik gir friheten et nytt blikk på hva som kan være gunstig læringsaktivitet. Når undervisningen skjer utendørs er det større plass til bevegelse, større takhøyde for lyd og snakk og ikke minst et mer stimulerende og mer dynamisk miljø enn det klasserommet kan tilby, det van Manen (1990) kaller *levd rom*. Lærerne jeg har observert og intervjuet viser et pedagogisk håndlag og et ønske om å ta hensyn til elevenes ulike kroppslige forutsetninger. Elevenes aktivitet, impulsivitet og nysgjerrighet lot seg lede inn i hensiktsmessige pedagogiske situasjoner hvor ikke bare læreplanens kompetansemål, men også dannende element fra den generelle delen av læreplanen var representert. Uteskolen synes å skape situasjoner hvor det ikke bare arbeides med kompetansemål, men hvor elevene står overfor problemer som ikke står beskrevet i en lærebok; ”hva gjør vi når vi har gått oss vill?”, ”hvordan ber man om unnskyldning når man har kjørt på noen med et ustyrlig akebrett?”, eller ”hvordan fikser man en skibinding?”. Den gode læreren ser disse situasjonene og forstår hvilke pedagogiske potensial de har. Ved å ta med elevene ut av klasserommet, synes sannsynligheten for at slike hendelser kan oppstå å øke betraktelig. Hendelsene blir mer virkelighetsnære enn det klasseromssituasjonen makter med sine små bevegelsesflater. Undersøkelsen viser at læreren trenger et gjennomtenkt forhold til rutiner og frihet, forstå at begge er bærende elementer i uteskolepedagogikken, og at spenningen mellom dem skaper rom for utvikling; ”den proksimale utviklingszone” som Vygotsky så treffende kaller det (Imsen, 2006). Når elevens opplevelser skjer i grensesonen for deres utvikling, heller enn i komfortsonen, vil behovet for refleksjon være større. Dette er

det sentrale tema i den andre viktige relasjonen jeg fant i denne studien, mellom *opplevelse* og *gjennomtenkt opplevelse*.

4.8.2 Relasjonen mellom opplevelse og gjennomtenkt opplevelse

Undersøkelsen viser at uteskolen legger til rette for at elevene får møte og oppleve det de skal lære også i andre kontekster enn klasserommet. Undervisningsformens fokus på eleven som levende kropp bidrar til at elevene får et nærmere forhold til det de skal lære om. Da øker opplevelsen av mening fordi den sikrer et større nedslagsfelt som øker muligheten for at elevene faktisk har en viss kjennskap til det de skal lære om (Aasen, 2008; Jordet, 2010). Dette blir særlig viktig på en skole hvor elevene har ulik kulturell og/eller språklig bakgrunn. Disse opplevelsene kan skje individuelt, ved at en elev opplever noe som i stor grad bare har betydning for henne selv, for eksempel at hun greier å tenne et bål, eller ser Munchs maleri Skrik med egne øyne for første gang, eller at hun opplever den hinduiske bryllupsseremonien i fellesskap med de andre elevene og læreren. Felles opplevelser synes å skape et godt grunnlag for videre arbeid med temaet. Førstehåndsmøter gjør det også lettere for elevene å ta inn det de møter med alle sansorganer, med hele kroppen, og opplevelsene danner utgangspunkt for refleksjon og for bearbeidelse.

Opplevelsene synes ikke å være nok til at elevene lærer det de skal, eller at de får en helhetlig forståelse. Den må løftes til et høyere erfaringsnivå, det vil si at den må kunne skilles ut i elevens bevissthetsstrøm og formes til et kunnskapsobjekt (Arnold, 1979). Bearbeidelsen av en opplevelse kan skje på mange ulike måter, alt fra skriving og tegning til foredrag og skuespill. Det viktigste er at eleven får anledning til å tenke og reflektere over hva det er hun har opplevd, prøve å knytte det til sin allerede eksisterende kunnskap, sin erfaringsverden, sin levende kropp. Lærere, medelever, fagbøker og godt utformede oppgaver synes å bidra til refleksjon. Opplevelse og refleksjon løfter kunnskapen til et høyere erfaringsnivå, samtidig som den nedfelles i elevens kropp (Jordet, 2010; Merleau-Ponty, 1994). Slik knyttes bånd mellom elevens egen erfaring og skolens innhold, noe som fører til at eleven i større grad forstår hvorfor han skal lære det han lærer, det blir meningsfullt for ham. Ved å reflektere over opplevelsene på uteskolen kan altså meningen i skolens innhold bli tydeligere for eleven, noe som igjen kan bidra til økt læringslyst. Når eleven ser sammenhengen mellom sin egen erfaringsverden og skolens innhold blir det også lettere for henne å forstå hvordan kunnskapen hun har tilegnet seg skal brukes.

Undersøkelsen viser at forholdet mellom opplevelse og eksplisitt refleksjon er et avgjørende element i uteskoleundervisningen. Denne relasjonen har ikke bare betydning for den ukedagen uteskoleundervisningen gjennomføres. Siden undervisningen i klasserommet og på uteskolen knyttes sammen og bygger på hverandre, påvirker den også hvordan den øvrige undervisningen planlegges og gjennomføres. Dersom man tar en slik tanke på alvor, innebærer det en rød tråd i undervisningen, ikke bare innad, men også på tvers av fagene. I den tradisjonelle skolen har det i stor grad blitt vektlagt en kontinuitet innen de ulike fagene, men det ligger også et stort pedagogisk potensial i mer tverrfaglig arbeid i skolen. Uteskoledagen gir muligheter til å knytte klasseromsundervisningen til elevenes livsverden, og samtidig legge til rette for at elevenes opplevelser er utgangspunktet for undervisningen i klasserommet. Økt bevissthet om relasjonen mellom opplevelse og refleksjon vil dermed kunne bidra til en mer tverrfaglig tilnærming til undervisningen, ved at også læreren i planleggingsfasen blir bevisst på hvordan de ulike fagene kan knyttes sammen.

Et viktig element i forholdet mellom opplevelse og erfaring er tid. Lærer Bjørn gir en god beskrivelse av nettopp dette:

***Lærer Bjørn:** Sånn i utgangspunktet, når man drar ut, enten man drar på ekskursjon eller man drar i skogen som er vårt nærområde, så har man mye løsere tidsrammer. Man kan bruke den tiden man trenger på den oppgaven, på å finne de svarene eller de spørsmålene man er ute etter. Mens inne så har det i hvert fall tradisjonelt vært mye mer rigid i forhold til når man skal spise eller når man skal ha friminutt. Inne skal man for eksempel ha norsk i to timer hvor det deretter kommer inn en annen lærer. Når man er ute så har du de samme lærerne hele tiden, så du kan spise når du vil, du kan ta pause når det passer. Å ha den fleksibiliteten er en av de tingene som er viktig.*

Noe av det som skiller uteskolen fra det tradisjonelle synet på skoledagens organisering, er det dynamiske forholdet til tid. Siden dagen ikke er delt opp i skoletimer, kan uteskolens organisering føre til et mindre oppjaget tempo fordi tiden kan disponeres på en annen måte. Opplevelsene er ikke så tidsbundet som de vil være i klasserommet. Da elevene ”gikk solsystemet” la lærer Anette vekt på at gruppen som skulle måle avstanden mellom planetene ikke måtte gjøre hastverksarbeid, men bruke tiden de trengte. Hun hadde lagt inn godt med tid, slik at undervisningen kunne tilpasses alle elevene. De elevene som ikke målte, pratet sammen, akte, eller gikk i sitt eget tempo i retning av neste planet. Den avslappede stemningen bidro til at gruppene som etter tur skulle måle fikk ro til å løse oppgaven i det tempoet som passet dem. Et slikt perspektiv på tidsfaktoren i undervisning gir også et kritisk

blikk på den tradisjonelle skolehverdagen hvor undervisningen i stor grad styres av tidsintervaller bestemt av ringeklokken. Kanskje van Manens (1990) begrep *levd tid* kan gi et bidrag i retning av en annerledes forståelse av tid, og elevenes opplevelse av tid i undervisningssammenheng.

På samme måte som elevene bygger opp en motorisk kapital når de beveger seg i ulike bevegelsesmiljø, synes jeg vi kan kalle det å bygge opp en *opplevelseskapital* gjennom det de opplever på uteskolen. Lærerens jobb blir å bygge videre på og å bevisstgjøre eleven på at det er mulig å ”veksle” denne kapitalen inn i mer solid kunnskap og erfaring som de trenger som grunnlag for livslang læring. Fellesopplevelsene som uteskolen legger til rette for, bidrar også til at elevene får et fundament av opplevelser som gjør det lettere for læreren å bygge videre på. Elevene har alltid med seg denne opplevelseskapitalen, og det er opp til den enkelte lærer å identifisere og utnytte det pedagogiske potensialet som ligger der. Uteskolepedagogikken tar utgangspunkt i det eleven allerede kan og har opplevd, noe som bidrar til å forsterke og videreutvikle det som i pedagogikken kalles den *kopernikanske vendingen*, nemlig at det er eleven som skal være i sentrum for skolens arbeid (Jordet, 2010).

En annen side av dette temaet er den sosiale betydningen av felles opplevelser; at de har et dannende aspekt ved seg. Mitt datamateriale synes å vise at det skjer store mengder viktig læring når elever får mulighet til å hjelpe bestevennen over elven, invitere den ensomme med på et aketog, låne bort et par tørre sokker eller trøste hvis noe er vondt. De felles opplevelsene har en verdi fordi det kan reflekteres over dem i fellesskap, men de har også en dannende verdi fordi man står i opplevelsen sammen med andre. Tilhørigheten og den gjensidige avhengigheten i flokken var et sentralt tema for darwinisten Dewey. Tilpasning og overlevelse vil være umulig for mennesket uten et fellesskap.

4.9 Oppsummering

Jeg har redegjort for hvilke erfaringer et utvalg av sjette- og sjuendeklasseelever har hatt med regelmessig uteskole. Hovedvekten har vært på elevenes egne beskrivelser, men jeg har også intervjuet lærere og vært deltagende observatør. Denne trianguleringen av perspektiver har lagt til rette for en større kompleksitet i undersøkelsen og har styrket både validitet og reliabilitet.

Det er tre bærende elementer ved uteskoleundervisning jeg avslutningsvis vil fremheve, *kropp, opplevelse og refleksjon*. I uteskolen gis kroppen større plass, både direkte og i overført betydning. Når deler av undervisningen flyttes ut av klasserommet får elevene et større og

mer stimulerende fysisk rom å være kropp i, samtidig som det styrker en radikal forståelse hvor kroppen ikke er et forstyrrende element, men tvert imot er utgangspunkt og medium for all læring. Jeg har vist at Merleau-Ponty (1994/2002), van Manen (1990) og Dewey (Dale; 1996; Aasen, 2008; Jordet, 2010) på ulike måter understøtter betydningen av en slik kroppsforståelse, og jeg har forsøkt å vise hvordan deres perspektiver kan kombineres i skolen.

Det er elevenes levde kropp som danner grunnlaget for tilegnelse av ny kunnskap. Det elevene opplever på uteskolens ulike læringsarenaer bidrar til å bygge opp en opplevelseskapital som blir en av de viktigste ressursene når elevene skal knytte skolens innhold til sin egen levde kropp. Når elevene får anledning til å oppleve noe i fellesskap, dannes gode grunnlag for videre pedagogisk arbeid.

For å løftes til et høyere erfaringsnivå må opplevelsene bearbeides, reflekteres over, bevisstgjøres, og sammenføres med skolens kunnskapsobjekter. Gjennom ulike former for refleksjon (arbeidsoppgaver, diskusjon, etc) løftes opplevelsene til et høyere erfaringsnivå, hvor de blir stødige byggesteiner i elevenes kontinuerlige læringsarbeid, utvikling og vekst.

Skoler som benytter seg av uteskole som del av undervisningen ser betydningen av og tar elevenes kropp på alvor i læringsprosessen. For å kunne gjennomføre kombinasjonen av god uteskole og klasseromsundervisning fordrer det at man utvider sitt didaktiske perspektiv og utfordrer klasserommet og lærebokens monopolposisjon som henholdsvis læringsarena og kunnskapskilde. Uteskoleundervisning retter fokus på kroppens betydning i all læring, og bidrar dermed til en bedre presisering av den moderne skoles fokus; eleven i sentrum.

5.0 Konklusjon

Oppgavens problemstilling er todelt, og jeg vil oppsummere dem hver for seg.

”Hvilke opplevelser og erfaringer fremhever elever med fast uteskoleundervisning?”

Mine elevinformanter fremhever *Rutinene, Friheten, Opplevelsene* og *Bearbeidelsen av opplevelsene* når de forteller om uteskolen, og intervjuene med lærerne og mine observasjoner understøtter denne beskrivelsen. Når jeg som forsker går hermeneutisk til verks og fortolker datamaterialet blir det tydelig at det eksisterer relasjoner mellom disse fire kategoriene, og jeg har forsøkt å redegjøre for noen av disse i kategorien *”Ja takk, begge deler”* og i oppgavens avsluttende drøfting.

”Hvilke pedagogiske muligheter kan det ligge i denne tilnærmingen til læring?”

Datamaterialet viser at uteskoleundervisning legger til rette for at elevene opplever og får førstehåndkjennskap til ulike fenomener, og at eleven tar inn dette, både pre-refleksivt og refleksivt. Opplevelsene blir bearbeidet og reflektert over gjennom ulike aktiviteter, og etableres dermed som håndterbare kunnskapsobjekter i elevenes kropp. På denne måten løftes opplevelsene til et høyere og mer eksplisitt erfaringsnivå, slik at elevene selv kan sette ord på dem. Når skolens innhold på denne måten knyttes til elevenes egen erfaringsverden synes også sannsynligheten å øke for at elevene forstår hvordan de skal benytte kunnskapen. I tillegg gir uteskole mulighet for arbeid med sosial kompetanse, dannelses mål og samarbeid, på en annen måte enn det er anledning til i klasserommet.

5.1 Videre forskning

Jeg har vist i kapittel 1.2.3 at uteskole er et fenomen som ikke har vært gjenstand for mye forskning. I denne oppgaven har jeg ut i fra et kvalitativt design beskrevet hvordan noen elever opplever uteskolen, for å generere et perspektiv, samt begreper, som gjør det mulig å sette ord på hvordan fenomenet uteskole fremstår. For at uteskole i større grad skal bli benyttet i skolen som et faglig tilskudd, er den avhengig av at det gjennomføres forskning som måler effekten av undervisningsformen over tid. Ved å benytte longitudinelle og kvantitative design, vil man kunne undersøke faglige fordeler og ulemper som regelmessig uteskole vil kunne innebære. Det ville også være interessant å se nærmere på hvordan uteskole påvirker det sosiale miljøet i gruppen, klassen og skolen som helhet. Et tredje interessant aspekt for forskning kan være å studere effekten på elevenes fysiske aktivitet i et livsløpsperspektiv. Som Rickinson med kolleger (2004) oppsummerer: *”To put it simply, there is still much to be learnt about how and why (outdoor) programmes work or not”* (s. 6).

Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.
- Arnold, P. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Bengtsson, J. (2006). *Å forske i sykdom - og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag*. Kristiansand: Høgskuleforlaget AS.
- Bollnow, O. F. (1976) *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København – Oslo: Christian Ejlers' Forlag.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S.
- Dale, E.L. (1996). (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Foucault, M. (1977). *Nietzsche, Genealogy, History*. i J. Richardson & B. Leiter. (red.) (2006). *Nietzsche*. Oxford: Oxford University Press.
- Grahn, P. (1999). *Ute på dagis: Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: Movium, sekretariatet för den yttre miljön, Sverige lantbruksuniversitet.
- Grønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T. & Nævdal, S. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12 åringar i skulen. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 22/15, 2927-2929.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, M. (2006). Merleau-Ponty's Embodied Semantics – from Immanent Meaning, to Gesture, to Language. *EurAmerica*, (36), 1-27.
- Jordet, A. (2002). *Lutvann-undersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 1: Uteskole – en didaktikk for helhetlig utvikling: en undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A. (2003). *Lutvannundersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2: En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A. (2009). *Hva er uteskole?* Hentet fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Hva-er-uteskole/>

- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leder, D. (1998). A Tale of Two Bodies, the Cartesian Corpse and the Lived body. I D. Welton (red.), *Body and Flesh: A Philosophical Reader* (s. 117-129). Oxford: Blackwell.
- Limstrand, T. (2000). *Ut er in? En kartlegging av uteaktivitet i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland*. Salten Friluftsråd: Rapport.
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Oslo. Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole
- Løvlie, L. (2013). John Dewy: Danning til demokrati. I I. S. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag AS.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Morris, D. (2004). *The Sense of Space*. Albany: State University of New York Press.
- Mygind, E. (red.) (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: et casestudie om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningene af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Mygind, E. (2005b). Elevers fysiske aktivitet i ude- og indeundervisning. I E. Mygind (red.) *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 91-106). København: Museum Tusulanums forlag.
- Neumann, C. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), 155-166.
- Pedersen Gurholt, K. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K. Pedersen Gurholt (red.) *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Railo, W. S. (1983). *Fysisk aktivitet, aktivisering og mentale funksjoner*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-Forlaget.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning: Executive Summary*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.

- Robinson, K. (2006, juni). *How Schools Kill Creativity* (Videoklipp). Hentet fra http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjenters møte med norsk idrett*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Svenaesus, F. (2000). *The hermeneutics of medicine and the phenomenology of health: Steps towards a philosophy of medical practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnessen, L. K. B. & Valvik, R. (2002). De første reformelevene gjennom småskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (4), 285 – 300.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Zahavi, D. (2010). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide elever

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Vedlegg 4: Infoskriv til elevinformanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Infoskriv til foreldre/foresatte med samtykkeerklæring

Vedlegg 6: Infoskriv til lærerinformanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning på melding fra NSD

Vedlegg 8: Kvittering og godkjenning på utsettelse fra NSD

Vedlegg 1 – Intervjuguide elever

Navn:

Spørsmål	Kroppsspråk
<p>Tuning:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Har du gått på noen andre skoler enn xxxxxx i Norge?2. Hvilke tre fag liker du best på skolen?3. Hvorfor liker du disse fagene best?4. Hvis du kunne velge fritt, hvor i verden vil du helst bo når du e voksen?5. Hva vil du bli når du blir voksen? <p><i>Forklaring: "Ingen av spørsmålene jeg har stilt deg har hatt et riktig eller galt svar. Sånn er det med resten av spørsmålene jeg skal stille deg også. Jeg har lyst til å høre hva bare du tenker og hva du mener."</i></p>	

Uteskole generelt:

Innledning: "XXXXXX en av få skoler i XXXXX som har uteskole.

Jeg prøver å finne ut om hvordan uteskole er for dere som har det."

6. Kan du fortelle meg litt om hva dere gjorde på uteskolen forrige uke? (tuning)
7. Hvordan underviser læreren deres i klasserommet?
8. Hvordan underviser læreren deres på uteskolen?
9. Bli dere undervist på en annen måte på uteskole enn i klasserommet?
10. Hva liker du best, klasseromsundervisning eller uteskole?
11. Er det noe du synes er lettere å lære i klasserommet enn på uteskolen?
12. Er det noe du synes er lettere å lære på uteskolen enn i klasserommet?
13. Kan du nevne tre forskjellige måter du har bruker kroppen på uteskole?
14. Kan du nevne tre forskjellige måter du har bruker kroppen inne i klasserommet?
15. Kan du nevne tre ting du liker med uteskole?
16. Kan du nevne tre ting du ikke liker med uteskole?
17. Kan du nevne tre ting du liker med vanlig klasseromsundervisning?
18. Kan du nevne tre ting du ikke liker med vanlig klasseromsundervisning

Lek som læring:

19. Får dere lov til å leke på uteskolen?
20. Får dere lov til å leke når dere har undervisning i klasserommet?
21. Synes du at det er mye lek på uteskolen?
22. Går det an å leke og lære samtidig?
 - a. Har du gjort det noen gang?
 - b. Kan du fortelle om det?
23. Kan du komme med et eksempel på undervisning som dere har hatt som ligner på lek?
24. Tror du mange liker uteskoleundervisning fordi da slipper de å sitte stille på pulten?
 - c. Hvis ja, hvorfor er det så ille å sitte i klasserommet?
25. Kan det bli for mye lek og for lite læring på uteskolen?
 - d. Kan du fortelle om en gang hvor det var veldig gøy, men hvor du kanskje ikke lærte så mye?

Uteskole – For/Etterarbeid:

26. Gjør dere noe for å forberede dere på uteskole? (tuning)
27. Gjør dere noe etter at dere har vært på uteskole? (tuning)
28. Kan du fortelle litt om uteskoleboken?
 - a. Hva skriver du i den?
 - b. Er det du eller lærerne som bestemmer hva som skal stå i den?
 - c. Er det gøy eller kjedelig å skrive i den?
 - d. Hvorfor er det det?

Solsystemet:

Jeg har lyst til å snakke med deg om den dagen dere gikk solsystemet.

29. Husker du den dagen?

30. Er det forskjellig å lære om solsystemet i klasserommet og på uteskole?

a. Hvorfor det?

Jeg har lyst til å snakke litt om hva dere gjorde mellom fremføringene, mens vi gikk fra en planet til den neste. Jeg la merke til at dere fikk lov til å ake, prate og slapp å gå på rekke to og to.

31. Får dere ofte lov til det på uteskolen?

32. Får dere ofte lov til å prate og gå sånn rundt i klasserommet?

33. Hvorfor får dere ikke lov til det i klasserommet?

34. Hvorfor tror du dere får lov til det på uteskolen?

35. Er det vanskeligere å konsentrere seg etter at dere har
akt/pratet?

36. Kjefter lærerne mest i klasserommet eller på uteskolen?

a. Hvorfor tror du de kjefter mest der?

Vedlegg 2 – Intervjuguide lærere

Navn:

Spørsmål	Kroppsspråk
<p>Tuning:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hva heter du?2. Hvor lenge har du jobbet på skolen?3. Søkte du deg hit på grunn av uteskoleundervisning?4. Hvilke fagspesialisering har du?5. Har du jobbet med uteskoleundervisning på en annen skole tidligere?6. Har du barn selv?7. Har de uteskoleundervisning?	

Uteskole generelt:

Innledning: ”XXXXXX er en av få skoler i XXXXXX som har uteskole.

Jeg prøver å finne ut om hvordan uteskole som undervisningsform erfares av dere. Bakgrunnen for dette er at jeg vil undersøke om og eventuelt hvordan uteskoleundervisning kan være et tilskudd i XXXXXX-skolen. ”

8. Kan du fortelle meg litt om hva dere gjorde på uteskole sist gang dere hadde det? (tuning)
9. Kan du nevne tre sentrale arbeidsmåter dere bruker på i uteskoleundervisning? (gruppearbeid, stasjonsundervisning, induktiv, deduktiv, etc.)
10. Hva er den viktigste forskjellen på undervisningsmetodene du benytter når du underviser i klasserommet og på uteskole?

Innledning: ”Kroppen som læringsmedium er en viktig term i kroppsøvingsteori.”

11. Hvordan forstår du kroppen som læringsmedium?
 - a. Hva tenker du er forskjellen på hvordan elevene bruker kroppen som læringsmedium i klasseromsundervisning og i uteskoleundervisning?
12. Kan du nevne (noen) inntil tre ting du synes er krevende og vanskelig med uteskole?
13. Kan du nevne (noen) inntil tre ting du synes er stimulerende og utfordrende med uteskole?

<p>Lek som læring:</p> <p>14. Hva tenker du om/Hva er ditt syn på/Hvilken plass mener du at lek har i undervisningssammenheng?</p> <p>15. Har lek en større plass i uteskoleundervisningen enn i klasseromsundervisningen?</p> <p>a. Hvordan?</p> <p>b. Hvorfor?</p>	
<p>Gode eksempler:</p> <p>16. Hvilke pedagogiske muligheter synes du uteskoleundervisning gir? (Som klasseromsundervisning ikke gir?)</p> <p>17. Kan du nevne tre ting <u>du</u> legger vekt på at elevene skal lære/erfare/oppleve på uteskolen?</p> <p>18. Kan du fortelle om en hendelse som du synes illustrerer et positivt trekk med uteskolen?</p> <p>19. Hva ved dette mener du gjorde dette til en positiv hendelse?</p> <p>20. Kan du fortelle om en hendelse som du synes illustrerer et negativt trekk med uteskolen?</p> <p>21. Hva ved dette mener du gjorde dette til en negativ hendelse?</p> <p>22. Hvis du nå skulle oppsummere, hva synes du er den viktigste forskjellen på uteskoleundervisning og klasseromsundervisning?</p>	

<p>Uteskole i XXXXXskolen:</p> <p><u>Innledning:</u> ”Hvis vi ”røft regnet” (siden dere har kuttet dagen) sier at elevene har uteskole en dag i uken. Da vil de ha gjennomført ca 1 år uteskoleundervisning i løpet av sine fem første skoleår.”</p> <p>23. Sett på denne måten, hva tror du er de viktigste langsiktige gevinstene for elevene?</p> <p>24. Sett på denne måten, hva tror du kan være langsiktige tap for elevene?</p> <p>25. Hva synes du om uteskole som undervisningsform?</p> <p> a. Nyttig/byrde</p> <p> b. Kan den bidra med noe som XXXXXskolen mangler?</p> <p>26. Mener du som lærer at andre skoler i XXXXX mer aktivt burde benytte seg av uteskole som undervisningsmetode?</p> <p> a. Hvis ja.... Hvor mange ganger i uken synes du at man burde ha uteskoleundervisning?</p> <p> b. Hva tror du kan være grunn/grunner til at den har hatt så lite «nedslag» i skolen på landsbasis?</p>	
<p>Uteskole spesifikt: 6 trinn</p> <p>27. Hvordan styrkes forståelsen i temaet solsystemet av at dere ”gikk” det? Kunne dere ikke bare brukt mindre ting og gjort det i klasserommet?</p> <p>28. Hvordan tenker dere når dere lar elevene løpe fritt i mellom ”planetene”?</p>	

<p>Tid til overs eller manglende metning</p>	
<p>Lek som læring forts:</p> <p>29. Tror du mange elever liker uteskole fordi de slipper å sitte stille?</p> <p>30. Blir det mer kjefting på uteskolen eller i klasserommet?</p>	
<p>Uteskole generelt forts:</p> <p>31. Hvordan forbereder du/dere lærere uteskoleundervisning?</p> <p>32. Hvordan forbereder dere elevene på uteskoledagen?</p> <p>33. Hvilke element er helt avgjørende for at en uteskoledag skal bli bra?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Forberedelse b. Vær c. Elevenes innstilling d. Utstyr <p><u>Innledning:</u> <i>Flere av elevene deres har fortalt meg at undervisningen i uteskole er "annerledes". Dere bruker mer "ting" (utstyr), dere finne ut om noe er "sant" og dere "gjør" istedenfor "å se".</i></p> <p>34. Er du enig i en slik beskrivelse? Hvordan vil du som lærer formulere det samme?</p> <p>35. Kan du nevne tre ting du skulle ønske du kunne bruke mindre tid på i uteskole?</p> <p>36. Kan du nevne tre ting du skulle ønske du hadde mer tid til på uteskolen?</p>	
<p>Uteskole spesifikt: 6 trinn:</p> <p><u>Innledning:</u> <i>Jeg har lagt merke til at elevene (stort sett) er rolige og lydige etter disse små oppbruddene (solsystemet) i undervisningen.</i></p>	

37. Har dere brukt mye tid og energi på å lære elevene dette?	
---	--

38. Kan du se noen grunn til at de ikke burde få lov til å ha slike oppbrudd?	
---	--

Vedlegg 3 – Observasjonsguide

Dato:

Hva observeres?	Hva ser jeg etter?	Merknader
<i>Oppstart</i>	Hvordan starter dagen? Hvordan presenteres dagen? Hvilke mål har de for dagen? Hvordan fremstår elevene?(motivert, spent, oppmerksomme)	
<i>Friminutt</i>	Hva gjør elevene? Legger lærerne til rette for aktivitet? Hvilke regler gjelder/håndheves?	
<i>Leir</i>	Hvordan ser leiren ut? Hvilke områder brukes ofte? Hvor stor plass har elevene til å bevege seg? Hvem gjør hva i etableringsfasen? (eks. bygger elevene eller lærerne gapahuken?)	

<i>Matlaging og måltid</i>	<p>Hvordan lages maten?</p> <p>Hvem lager den?</p> <p>Hva lages?</p> <p>Hvor spises det?(ser det ut som elevene liker maten)</p> <p>Spiser lærere og elever samme maten?</p> <p>Hvor mye spiser elevene?</p> <p>Hvor mye spiser lærerne?</p> <p>Gjenspeiler måltidet trivsel? (trivseluttrykk)</p>	
<i>Generell trivsel</i>	Latter, smil, glede, frustrasjon	
<i>Undervisning</i>	<p>Hvilke fag legges det vekt på?</p> <p>Hvilke arbeidsmetoder?</p> <p>Hvordan oppfører elevene seg?(interesserte, avvisende, nysgjerrige)</p>	
<i>Tilpasning til årstid</i>	<p>Hvordan tilpasses uteskolen de ulike årstidene?</p> <p>Ulike fremkomstmidler? (ski, sykkel, akebrett, pulk)</p> <p>Andre aktiviteter?</p>	
<i>Regler/Frihet</i>	Har elevene mulighet til fri aktivitet underveis i undervisningssituasjonen?	

<i>Forutsetninger</i>	<p>Hvordan beveger elevene seg i naturen?</p> <p>Er det noen som er mer/mindre kompetente enn andre?</p> <p>Hvordan vises dette?</p>	
<i>Samarbeid</i>	<p>Hvem samarbeider?</p> <p>Hvilke oppgaver?</p> <p>Hvordan samarbeider de?</p> <p>Er det noen som ikke samarbeider/faller utenfor?</p>	

Vedlegg 4 - Infoskriv til elevinformanter med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for elever

Hei,

Jeg heter Øystein Winje og er masterstudent ved *Høgskolen i Oslo og Akershus* (HiOA). Studiet jeg går på heter *Skolerettet utdanningsvitenskap* med fordypning i *Idrett, Friluftsliv og Kroppsøving*. Når jeg er ferdig med dette studiet kan jeg jobbe som lærer i kroppsøving både på barneskolen, ungdomskolen og videregående skole. For tiden holder jeg på med den siste oppgaven på studiet mitt og jeg prøver å finne ut av om elever i sjette og syvende klasse blir flinkere til å bruke kroppen sin hvis de har uteskole fast en gang i uken slik som dere har.

For å finne ut av dette skal jeg være med deres klasse på uteskolen 2-4 ganger, for å se hva dere holder på med. Jeg vil være med både i undervisningen og i friminuttene, slik at vi kan bli litt bedre kjent. I tillegg vil jeg gjerne ha litt lengre intervju med 4-6 elever for å høre hva dere synes om å ha uteskole. Jeg vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker, og intervjuet vil ta mellom 30 og 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten at du må oppgi noen grunn for det. Dersom du trekker deg vil all informasjon jeg har samlet inn fra deg bli slettet og vil ikke bli brukt i oppgaven. Ingen andre enn meg selv vil ha lov til å høre på båndopptakene med deg, og jeg kan heller ikke fortelle hvem jeg har intervjuet eller snakket med, eller hva som er blitt sagt. Dette gjelder alt som er sagt og gjort, både i intervjuet, under observasjonen på uteskolen og i friminuttene.

Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, all informasjon vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2013. Selv om all informasjonen er anonymisert er det mulig at noen av de som leser oppgaven kan kjenne igjen noen av de som har svart på undersøkelsen (indirekte gjenkjenning).

Dersom du kan tenke deg å hjelpe meg med denne undersøkelsen som består av observasjon på uteskolen og intervju, må du skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og levere den til læreren din.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97562059, eller sende en e-post til s149622@stud.hioa.no.

Du kan også kontakte min veileder Knut Løndal ved Lærerutdanningen på telefonnummer 22 45 21 85 eller sende en e-post til knut.londal@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Øystein Winje

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av 6.klassingers bruk av kropp i uteskolen, og samtykker i å delta i undersøkelsen, bestående av observasjon og intervju.

Signatur elev

Navn med blokkbokstaver.....

Telefonnummer

Vedlegg 5 - Infoskriv til foreldre/foresatte med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for foresatte

Hei,

Jeg heter Øystein Winje og er masterstudent på *Skolerettet utdanningsvitenskap* med fordypning i *Idrett, Friluftsliv og Kroppsøving*, ved *Høgskolen i Oslo og Akershus* (HiOA). Når jeg er ferdig med dette studiet kan jeg jobbe som lærer i kroppsøving både på barneskolen, ungdomskolen og videregående skole. For tiden holder jeg på med masteroppgaven på studiet mitt og jeg prøver å finne ut av om elever i sjette og syvende klasse blir flinkere til å bruke kroppen sin hvis de har uteskole fast en gang i uken slik som deres barn har.

For å finne ut av dette skal jeg være med deres barns klasse på uteskolen 2-4 ganger, for å observere hvordan elevene bruker kroppen der og hvordan undervisningen legges opp. Jeg vil delta både i undervisningen og i friminuttene, slik at jeg blir litt bedre kjent med elevene. I tillegg vil jeg gjerne ha litt lengre intervju med 4-6 elever for å høre hva de synes om å ha uteskole. Jeg vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker, og intervjuet vil ta mellom 30 og 45 minutter, og jeg blir sammen med eleven og lærer enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å være med og deres barn har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å oppgi noen grunn for det. Dersom eleven trekker seg vil all informasjon jeg har samlet inn om det bli slettet og det vil ikke bli brukt i oppgaven. Ingen andre enn meg selv vil ha lov til å høre på båndopptakene med eleven, og jeg kan heller ikke fortelle hvem jeg har intervjuet eller snakket med, eller hva som er blitt sagt. Dette gjelder alt som er sagt og gjort, både i intervjuet, under observasjonen på uteskolen og i friminuttene.

Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, all informasjon vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2013. Selv om all informasjonen er anonymisert er det mulig at noen av de som leser oppgaven kan kjenne igjen noen av de som har svart på undersøkelsen (indirekte gjenkjenning).

Dersom du/dere ikke har noe imot at deres barn deltar i undersøkelsen bestående av observasjon på uteskolen og intervju, må dere skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og levere den til kontaktlærer.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97562059, eller sende en e-post til s149622@stud.hioa.no.

Du kan også kontakte min veileder Knut Løndal ved Lærerutdanningen på telefonnummer 22 45 21 85 eller sende en e-post til knut.londal@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Øystein Winje

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av bruk av kropp i uteskolen, og samtykker i at mitt/vårt barn kan delta i undersøkelsen, bestående av observasjon og intervju.

Signatur foresatt.....

Navn på elev.....

Telefonnummer.....

Vedlegg 6 - Infoskriv til lærerinformanter med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for lærere

Hei,

Jeg heter Øystein Winje og er masterstudent ved *Høgskolen i Oslo og Akershus* (HiOA). Studiet jeg går på heter *Skolerettet utdanningsvitenskap* med fordypning i *Idrett, Friluftsliv og Kroppsøving* og leder frem til lektorkompetanse. For tiden holder jeg på med masteroppgaven og jeg prøver å finne ut av om elever i sjette og syvende klasse blir flinkere til å bruke kroppen sin hvis de har uteskole fast en gang i uken slik som deres skole har.

For å finne ut av dette skal jeg være med deres klasse på uteskolen 2-4 ganger, for blant annet se nærmere på hvordan elevene bruker kroppen sin på uteskolen, og hvilken bruk av kropp dere som lærere legger til rette for. Jeg vil være med både i undervisningen og i friminuttene, slik at jeg kan bli litt bedre kjent med elevene og med uteskolen som undervisningsform. I tillegg vil jeg gjerne foreta et litt lengre intervju med 1-3 av lærerne tilknyttet uteskolen for å høre hva dere synes om å ha uteskolen som undervisningsform og hvordan dere arbeider. Jeg vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker, og intervjuet vil ta mellom 30 og 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten at du må oppgi noen grunn for det. Dersom du trekker deg vil all informasjon jeg har samlet inn fra deg bli slettet og vil ikke bli brukt i oppgaven. Ingen andre enn meg selv vil ha lov til å høre på båndopptakene med deg, og jeg kan heller ikke fortelle hvem jeg har intervjuet eller snakket med, eller hva som er blitt sagt. Dette gjelder alt som er sagt og gjort, både i intervjuet, under observasjonen på uteskolen og i friminuttene.

Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, all informasjon vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2013. Selv om all informasjonen er anonymisert er det mulig at noen av de som leser oppgaven kan kjenne igjen noen av de som har svart på undersøkelsen (indirekte gjenkjenne).

Dersom du kan tenke deg å hjelpe meg med denne undersøkelsen som består av observasjon på uteskolen og intervju, må du skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og levere den til undertegnede.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97562059, eller sende en e-post til s149622@stud.hioa.no.

Du kan også kontakte min veileder Knut Løndal ved Lærerutdanningen på telefonnummer 22 45 21 85 eller sende en e-post til knut.londal@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Øystein Winje

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av sjette og syvende klassingers bruk av kropp i uteskolen, og samtykker i å delta i undersøkelsen, bestående av observasjon og intervju.

Signatur informant.....

Navn med blokkbokstaver.....

Telefonnummer

Vedlegg 7 - Kvittering og godkjenning på melding fra NSD

Norsk-samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Pihlsgate 23
N-5067 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
rednsd@nsd.no
www.nsd.no
Org.no: 985 321 884

Knut Løndal
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 24.10.2012

Vår ref.: 31004 / 3 / 55A

Ditt ref.:

Deres ref.:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31904	Krøppervoldete i nærheten
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Knut Løndal
Student	Øystein Wijnje

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

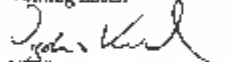
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjennet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. Endingsmeldinger 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://pro.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Amesen

Sondre S. Amesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øystein Wijnje, Bjerregaardsgate 31 C, 0174 OSLO

Forhåpningsskiltet / Ditt ref. følger

NSD NSD, Linnéveien 1 0650, Nordboås 1075 Birsletta, 0116 Oslo. Tel: +47 22 85 52 10. nsd@nsd.no
2806040704 NSD: Hittige teknisk rådgivningsselskap, MEI Telemark. Tel: +47 39 29 19 07. spve.siv@nsdtelemark.no
0007-031 NSD SWF, Inntrekkstat, Postboks 2037 Torshov. Tel: +47 77 54 43 36. rednsd@svu1.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.08.13 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 8 - Kvittering og godkjenning på utsettelse fra NSD

Fra: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no
Til: s149622@stud.hioa.no
Cc: Knut.Londal@hioa.no
Tittel: [Prosjektnr: 31904 Kroppsutfoldelse i uteskolen](#)
Dato: 2013-08-28 10:45

Vi viser til mottatt statusskjema den 27.08.2013 og bekrefter med dette at prosjektperioden forlenges fra 01.08.2013 til 01.12.2013. Merk at ved en eventuell ytterligere forlengelse av prosjektperioden må det påregnes å informere utvalget.

Vi legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Du vil motta en ny statushenvendelse ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80