

Mastergradsoppgave

Kim Ingebrigtsen

Barns møte med natur på leirskole
-En kvalitativ studie av to leirskoler i Norge



Høgskolen i Telemark

Fakultet for allmennvitenskapelige fag

Mastergradsavhandling i Idrett, kroppsøving og friluftsliv 2015

Kim Ingebrigtsen

Barns møte med natur på leirskole.

-En kvalitativ studie av to leirskoler i Norge

Høgskolen i Telemark

Fakultet for allmennvitenskapelige fag

Høgskolen i Telemark

Fakultet for allmennvitenskapelige fag

Institutt for idretts og friluftslivsfag

Hallvar Eikas Plass

3800 Bø i Telemark

<http://www.hit.no>

©2015 Kim Ingebrigtsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven er en delstudie av et større forskningsprosjekt som er igangsatt av Norsk institutt for naturforskning (NINA) m.fl. Hovedfokuset i prosjektet er meningsdanning og sosialisering i friluftslivet, med studier av hvordan barn opplever naturen fra selv-initierte og uorganiserte aktiviteter og til organiserte og planlagte aktiviteter med tilstedeværelse av voksne. Dette delstudiet omhandler barns møte med natur på leirskole som er en organisert og planlagt aktivitet med voksen tilstedeværelse.

I denne studien ser jeg nærmere på hvordan barnas naturmøte arter seg på to utvalgte leirskoler i Norge. Empirien fra det kvalitative feltarbeidet blir drøftet opp mot de ambisjonene leirskolen hadde da den ble utviklet mellom 1930 til 1960-tallet. Empirien blir også drøftet i lys av den progressive pedagogikken som leirskolen var basert på. Studien viser at leirskolens ambisjoner om å være en arena for å oppleve et nytt miljø, kommer tilsynelatende i skyggen av fokuset på læring. Leirskoleoppholdet slik det fremstår i studien er svært organisert og med få innslag av spontanitet. Det legges sterke føringer for hva som skal læres og hvordan naturen skal oppleves. Barna skal i stor grad sosialiseres inn i den voksnes måte å forstå naturen, med fokus på verdier som læring, tradisjon, historie, turkultur, samt fred og ro. Verdier som lek frihet og utforskning legges det i mindre grad vekt på.

Det virker som om pedagogikken ved de utvalgte leirskolene har endret seg i forhold til de pedagogiske ambisjonene leirskolen hadde da den startet. Den progressive erfaringsbaserte pedagogikken virker til å ha blitt byttet ut med en mer deduktiv pedagogikk som tar sikte på å lære elevene ett gitt kunnskapsstoff mer effektivt, slik at man lett oppnår mestringsfølelse og dermed får tid til flere aktiviteter.

Abstract

This sub study is a contribution to a larger research project which is carried out by the Norwegian Institute for Nature Research (NINA). The focus of the project is meaning making and socialization in outdoor life, which contains studies of how children experience nature from self-initiated and unorganized activities, to organized and planned activities with the presence of adults. This sub study concerns the children's encounters with nature in school camps, which is an organized and planned activity with the presence of adults.

In this study, I take a closer look at how children's encounters with nature manifests itself on two selected school camps in Norway. The empirical data from the qualitative fieldwork is compared to the ambitions of the first school camps from 1930s to the 1960s. The empirical data is also discussed in light of the progressive pedagogy that the school camp was based on. This study shows that the school camps ambition to be an arena to experience a new environment seems to be overruled by the focus on traditional learning. The school camp is very organized and contains very little spontaneity, and it includes strong guidelines for what the children should learn and how they should experience the nature. The children are socialized in an adult way of understanding nature, with focus on the values of learning, tradition, history, outdoor culture, and peacefulness. Values such as play, freedom and exploration is less emphasized.

It appears that the pedagogy at the school camps has changed in comparison to the ambitions of the original school camps. The progressive experience based pedagogy seems to have been replaced with a more deductive pedagogy, which is trying to teach schoolchildren a given knowledge more effectively. This way they are able to achieve the feeling of mastery more quickly to make time for more activities.

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord	5
1 Introduksjon: Bakgrunn og problemstilling.....	6
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Legitimering av oppgaven	8
2 Metode	11
2.1 Observasjon	11
2.2 Intervju.....	13
2.3 Forutsetninger for gjennomføringen av feltarbeidet.....	14
2.3.1 Reliabilitet og validitet	15
2.3.2 Ethiske overveielser	15
3 Teori.....	17
3.1 Betydningen av barns naturmøte	17
3.2 Leirskolens kontekst, framvekst og pedagogiske ambisjoner	19
3.3 Pedagogikken i det meningsfulle naturmøtet	23
3.3.1 Dewey.....	24
3.3.2 Piaget.....	24
3.3.3 Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori	26
3.4 Friluftslivets iboende pedagogikk i møtet med det målrettede institusjonssamfunn.....	27
4 Beskrivelse av feltarbeidet	29
4.1 Leirskole 1	29
4.2 Leirskole 2	30
5 Drøfting av empiri.....	31
5.1 Ferdigheter versus opplevelser	31
5.1.1 Seilopplæring, instruksjon og frustrasjon ved leirskole 1	33

5.1.2	Den korrekte fremgangsmåte for å fyre bål ved leirskole 2	33
5.1.3	Endring i atferd ved forskjellig fokus	35
5.2	Opplevelser gjennom sansing	38
5.2.1	Verbale uttrykk for sansing	39
5.3	Leirskolen, et organisert eller spontant naturmøte?.....	41
5.3.1	Vandring mellom forelesninger, og teori før praksis	41
5.3.2	Planlagte aktiviteter som ikke er avhengig av naturen.....	45
5.3.3	Rettet og spontan oppmerksomhet	48
5.4	Barnas verden og de voksnes verden, lek, sosialisering og kommunikasjon	50
5.4.1	En virkelighet med to forskjellige tilnærminger	50
5.4.2	Meningsskapende lek	53
6.4.3	Kommunikasjon mellom leirskolelærer og elevene	55
5.4.4	Det sosiale instinkt og barns kommunikasjon.....	58
5.5	Leirskolens pedagogiske virke	59
5.5.1	Åpne aktiviteter og lukkede aktiviteter	60
5.5.2	Vekkende eller formidlende pedagogikk	63
5.5.3	Induktiv eller deduktiv tilnærming.....	65
5.5.3	Læring igjennom kontekst, kontinuitet og samspill	70
5.5.4	Den misforståtte erfaringspedagogikk	72
5.5.5	Refleksjoner rundt leirskolelærernes rolle	73
5.6	Fritiden.....	74
6	Konklusjon.....	80
	Referanseliste.	82
	Vedlegg 1.....	84
	Vedlegg 2.....	85

Forord

I denne snart to år lange prosessen har jeg lært og opplevd mye nytt. Da jeg gikk på grunnskolen fikk jeg ikke muligheten til å delta på noe leirskoleopphold. Jeg var dermed like spent på hva leirskoleuken hadde å by på som barna jeg møtte under mitt feltarbeid var. Selve forskningsprosessen har vært lang, krevende og tidvis frustrerende, men med hjelp av tålmodighet, innsats og nyttige tips fra veileder og andre støttespillere har jeg endelig kommet i mål. Det er dermed på sin plass å rette en takk til alle som har hjulpet meg.

Min veileder og venn Bjørn Tordsson har kommet med mange gode tips og innspill på veien mot det ferdige produktet. Til tross for hans engasjement i temaet har han klart å trekke seg tilbake og latt meg få gruble, spekulere og finne min egen vei.

Margrete Skår ved Norsk institutt for naturforskning (NINA) har også vært til stor hjelp ved utforming av observasjonsskjema og intervjuguide. Hun har også kommet med nyttige innspill og kommentarer som verdsettes høyt.

Jeg må også takke min venn og litteraturviter Emeli Bredesen for gjennomlesning og god støtte igjennom hele prosessen.

1 Introduksjon: Bakgrunn og problemstilling

Norsk institutt for naturforskning (NINA) m.fl. gjennomfører forskningsprosjekt om barns naturerfaringer i dag. De siste tiårene har barnas bruk av natur endret seg både i form og innhold, men det er ikke forsket så mye på dette. Bakgrunnen for prosjektet er en mistanke at barns naturmøte har endret seg så vel kvantitativt som kvalitativt over tid. Tegn tyder på at barn bruker naturen i dag i mindre grad enn tidligere, men også at de i stigende grad møter naturen i organiserte former med tilstedeværelse av voksne, gjennom barnehage, skole, og SFO.

Hovedfokuset i prosjektet er meningskapning og sosialisering i friluftslivet, med studier av hvordan barn opplever naturen i forskjellige settinger fra selv-initierte og uorganiserte aktiviteter til mer voksenstyrte, planlagte og organiserte friluftslivsaktiviteter. I tillegg innbefatter prosjektet en nasjonal spørreundersøkelse blant foreldre om barns bruk av nærnatur og tre case-studier, som representerer en gradient fra mer egenstyrt og uorganisert aktivitet i naturen til mer planlagt voksenstyrt og organisert aktivitet. Prosjektet innbefatter også en litteraturstudie av forskning på barn og natur som heter *Barn, unge og natur – en studie og drøftelse av faglitteratur (Tordsson & Vale)*.

Dette prosjektet gir altså kunnskap om barns erfaringer og opplevelser av natur og vil kunne bidra til utvikling i læreplanen ECEC (Early childhood education care), naturforvaltning og planlegging, som innspill til foreldre og andre voksne samt bli brukt til å bedre muligheter til og innhold i barns friluftsliv. Høgskolen i Telemark har fått tildelt et delstudium av leirskole som skal utgjøre en del av prosjektet, og det er dette delstudiet som danner grunnlaget for mitt prosjekt.

1.1 Problemstilling

- *Hvordan arter barnas møte med natur seg på en leirskole?*

Med denne problemstillingen ønsker jeg å finne ut av hvordan barna møter naturen på en leirskole, som i utgangspunktet er en organisert og voksenstyrt aktivitet. I denne problemstillingen er det flere punkter jeg ønsker å undersøke. Jeg ønsker å danne meg en oversikt over hvordan naturmøtet arter seg for elevene. Med dette mener jeg hvordan elevene blir introdusert for naturen og hvordan leirskolelærerne legger opp til naturmøtet. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan de voksnes rolle i leirskoleuken påvirker naturmøtet. Jeg har

dermed valgt meg ut fire underproblemstillinger som jeg mener kan frembringe relevante funn som kan bidra til et svar på den overordnede problemstillingen.

- Legger leirskolen mest vekt på *læring* eller på *opplevelser* under leirskoleoppholdet?
- Er naturmøtet preget av *organisering* eller *spontanitet*?
- Foregår naturmøtet på *barnas* premisser eller de *voksnes* premisser?
- Hva betyr leirskolelærernes *pedagogikk* for barnas utfoldelse i naturen?

I den første problemstillingen vil jeg undersøke om leirskolene vektlegger læring eller opplevelse mest. Dette er en vanskelig oppgave med tanke på at læring og opplevelse er to temaer som ofte henger sammen. En måte å undersøke dette på er å se på hva leirskolelærerne *fokuserer* på under aktivitetene. Er det mye fokus på å gjøre aktivitetene eller oppgavene *riktig*, for å oppnå et gitt mål, kan det tyde på at det er mest fokus på å lære et kunnskapsstoff eller en bestemt ferdighet. Er det fokus *på prosessen*, eller på selve *aktiviteten*, slik at målet blir aktiviteten i seg selv, kan det virke som om leirskolen legger mer vekt på selve opplevelsen.

I den andre underproblemstillingen ønsker jeg å finne ut av i hvor stor grad leirskoleoppholdet, aktivitetene og opplevelsene er organisert og planlagt, og hvor stort rom det er for spontanitet. Naturen er mangfoldig og variert og blir betraktet med nye øyne for hvert leirskoleopphold. Dette kan føre til nye oppdagelser og opplevelser i naturen for både elever og leirskolelærere, såfremt det gis rom for spontanitet. Et annet viktig poeng er at leirskolen skal være en arena for å vekke elevenes interesse for natur og opplevelser i naturen. Det er dermed viktig at elevene får utforsket naturen på egne premisser i tillegg til leirskolens premisser, slik at det ikke bare er leirskolen som legger føringer for hva og hvordan elevene skal oppleve naturen.

Den tredje underproblemstillingen omhandler barnas verden med fokus på lek og spontan utfoldelse i møtet med de voksnes rasjonelle verden. Jeg vil her se på hvordan de voksne forholder seg til barna i naturen. Skjer naturmøtet på barnas premisser med lek, frihet og alle verdiene som tillegges det å være barn, eller preges barnas møte naturen av de voksnes premisser og dermed en sosialisering inn i de voksnes forhold til natur?

Den fjerde underproblemstillingen omhandler leirskolelærernes pedagogikk. Jeg vil her undersøke de pedagogiske grepene som blir brukt, for å se på hvordan leirskolelærerne ønsker at elevene skal møte naturen gjennom handling. Jeg ser her på aktivitetene eller oppgavene som blir utført. Hvorvidt det blir lagt føringer for hva elevene skal gjøre, og

hvordan de skal utføre dem, er et interessant punkt med tanke på hvor voksenstyrt aktivitetene er. Dette punktet tar også for seg temaet om hvordan leirskolen ønsker at elevene skal tilnærme seg naturen gjennom aktivitet. Det er i tillegg spennende å se om leirskolen benytter seg av den progressive pedagogikken som var sentral i de reformpedagogiske tankene som førte til dannelsen av leirskolen.

Det empiriske materialet og problemstillingene er satt inn i et teoretisk rammeverk der leirskolens historiske ambisjoner, og de progressive pedagogene Deweys, Piagets og Vygotskys tanker om læring er vektlagt. Dette åpner for en granskning av de utvalgte leirskolene jeg gjorde mitt feltarbeid på, for å se om deres pedagogikk og virkemåte samsvarer med de ambisjonene og den progressive pedagogikken leirskolen hadde da den ble til.

1.2 Legitimering av oppgaven

Denne oppgaven vil være ett bidrag til et forskningsområde som har fått lite oppmerksomhet. Dette er også årsaken til NINAs forskningsprosjekt på barns møte med natur. Mitt forskningsprosjekt dreier seg om naturkontakt på leirskole. Dette har det heller ikke vært forsket så mye på. Barn og unge tilbringer mer tid foran TV eller datamaskin enn før. Det viser seg også at barna i mindre grad enn før bedriver selvstyrte aktiviteter, og det har skjedd en økning i deltakelsen i organisert aktivitet og voksenstyrt aktivitet (Tordsson & Vale). Det er etter min mening viktig å forske på disse organiserte aktivitetene som synes å «ta over» for de selvstyrte aktivitetene, også i naturen. Undersøkelsen av leirskolene bør bidra med å undersøke hvordan naturmøtet blir formidlet, med tanke på å stimulere til økt bruk av natur og friluftsliv blant barn og unge. Stadig flere skoler/kommuner kutter ut leirskoleoppholdet, noe som har fått medieoppmerksomhet det siste året. Derfor mener jeg at forskning på fenomenet leirskole er aktuelt, både med tanke på barn og unges aktivitetsmønster, og med tanke på kuttene i bruk av leirskole.

Idar Opdøhl skrev i sin hovedfagsoppgave om bakgrunnen og utviklingen av leirskole i Norge (Opdøhl, 1977). Denne oppgaven tar for seg utviklingen av leirskolen i Europa og Norge. Oppgaven tar for seg så vel de pedagogiske tankene og utviklingen i skolesystemet som de politiske prosessene i å få leirskolen inn i lærerplanen. Gunnar Repp belyser også leirskolens historiske og didaktiske utvikling i sin bok om leirskole og friluftsliv (Repp, 1977). Disse verkene gir meg et historisk innblikk i bakgrunnen for og utviklingen av den norske leirskolen. Repp skildrer så vel politiske prosesser som pedagogiske ambisjoner

knyttet til leirskolen. Ikke minst blir leirskolen drøftet i lys av såkalt «progressive education». Ved hjelp av disse verkene kan jeg danne meg et bilde av hva leirskolen var tenkt som da den ble startet opp, og gir meg et sammenligningsgrunnlag for de leirskolene jeg møter i mitt feltarbeid. En svakhet med disse arbeidene er mangelen på skildringer fra leirskolens virke. Det er i stor grad lagt vekt på den formelle utviklingen av leirskolen som del av grunnskolen, men det er få eller ingen direkte skildringer av situasjoner som skjedde på leirskoleoppholdene. De pedagogiske idealene og utviklingen blir drøftet, men det blir ikke gjort noen undersøkelser på om den faktiske pedagogikk som blir benyttet svarer til de pedagogiske idealene som leirskolen fronter.

Kristian Abelsen skriver i sin mastergradsoppgave (Abelsen, 2002) om lærere på uteskole, eller rettere sagt måten å være lærer på. Forfatteren kom frem til noen «typer» lærere, og hvilken pedagogikk de, ofte uten å selv være klar over dette, fulgte i sitt konkrete arbeide. En «type» lærer flyttet bare klasseromsundervisningen ut. En annen «type» tok bare barna med ut og lot dem gjøre som de ville «keep them busy, happy and good». En tredje var opptatt av at elevene skulle gjøre tingene på «riktig» måte med en gang, og instruerte i ferdige løsninger med svært begrenset rom for spontanitet, prøving og feiling. Abelsen studerte egenarten i de situasjoner lærerne skapte, og hvordan de virket i disse situasjonene, med henblikk på å finne de iboende budskap som ble kommunisert til elevene. Denne mastergradsoppgaven dreier seg om uteskole og ikke leirskole. På tross av dette er oppgaven interessant lesing fordi den undersøker spenningen mellom uteskolens pedagogiske idealer på den ene siden, og uteskolelærerens faktiske pedagogikk på den andre siden.

I denne oppgaven vil jeg først presentere hvilken metode jeg har valgt i dette prosjektet og hvorfor. Jeg vil så beskrive min metodiske fremgangsmåte gjennom arbeidet med dette prosjektet. Deretter vil jeg presentere mitt teoretiske grunnlag og danne en rød tråd. Jeg presenterer først funn fra forskning som dreier seg om barn og natur, for å vise noe av hvilken betydning naturkontakt har for barn. Jeg vil så presentere leirskolens fremvekts og den norske skoles historiske kontekst. Jeg tar så for meg de pedagogiske ideene til leirskolen, og omtaler det første norske leirskoleoppholdet samt den første norske leirskolen med helårsdrift. Jeg vil til slutt i teorikapitlet presentere de sentrale tankene fra Dewey, Piaget, og Vygotskij som utgjør sentrale skikkelser i den progressive pedagogikken som var forbildet for leirskolen da den startet. Jeg vil presentere en kort oppsummering fra mitt feltarbeid, og deretter drøfter jeg funnene og beskriver situasjonene som fant sted under feltarbeidet grundigere. Jeg vil så oppsummere og trekke trådene sammen, slik at jeg svarer på mine underproblemstillinger. Til slutt vil jeg besvare min hovedproblemstilling og forsøke å

komme med en konklusjon. Når jeg i denne oppgaven omtaler leirskolene, er det de to leirskolene jeg gjorde mitt feltarbeid på og deres respektive leirskolelærere jeg sikter til, og ikke leirskoler generelt i Norge.

2 Metode

I dette prosjektet er jeg ute etter å avdekke hva som blir skapt gjennom leirskolen av meninger, tanker og opplevelser. En kvalitativ tilnærming er en egnet metode for å undersøke meningsdimensjoner. Man trenger aktørens egne ord og handlinger for å forstå dybden i et fenomen. For å kunne benytte den beste fremgangsmåten må man tenke på hva man skal finne ut, og hvem man skal få informasjonen fra. Jeg vil utforske hva leirskolelærerne *ønsker å formidle* med oppholdet, hva er det som *vektlegges*, og hvordan skal dette *oppnås*. Jeg vil finne ut hva leirskolelæreren *ønsker* med oppholdet og hvordan den går til verks for å nå dette målet. Ikke minst vil jeg se på hva barna faktisk *opplever*, og hva barna faktisk *legger vekt på* under oppholdet.

2.1 Observasjon

På et feltarbeid må man bestemme seg for hvor delaktig man vil være i situasjonene. Man kan være fullstendig deltaker, fullstendig observatør eller en hybrid av disse, deltakende observatør (Grønmo, 2004). Den mest hensiktsmessige rollen vil i mitt tilfelle være deltakende observatør. Katrine Fangen (2004) beskriver metoden som innsamling av data ved å delta i det daglige livet til forskningsobjektene. Det er forskeren som observerer hendelsene, mens vedkommende samtaler med respondentene om hva som skjedde, for å få deres fortolkning av hendelsen. Forskeren må også engasjere seg i, delta i samhandling med, og samtale med menneskene han/hun studerer. Graden av deltakelse og observasjon er varierende og kan tilpasses (Fangen, 2004).

Man vil med denne metoden kunne tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Man får mer kontakt med respondentene og feltet, man kommer nærmere inn på respondentenes virkelighet og får mer personlig kunnskap om dem. Dermed kan man bedre sin forståelse og fortolkning av feltet. Denne metoden kan gi et bredt utgangspunkt for tolkninger og gjøre forskeren følsom for de mindre åpenbare sidene av feltet, sider som kanskje ikke viser seg igjennom en konstruert situasjon som intervju. Man får også mulighet til å tilegne seg personlige erfaringer gjennom deltakelse, og dermed kan man konfrontere deltakerne med spørsmål som oppstår på bakgrunn konkrete hendelser som man har opplevd (Ibid).

Jeg mener at det er denne metoden og forskerrollen som vil bidra til det beste og mest utfyllende innblikket i feltet jeg vil undersøke. Jeg vil både gjøre observasjoner av hva som

skjer i konkrete situasjoner, deltakernes atferd og kroppsspråk, og i tillegg få respondentenes refleksjoner eller tanker om det jeg har observert. Denne metoden vil gi meg en ekstra forståelseshorisont å forholde meg til. Ved å kun utføre observasjon, eller kun utføre intervju vil informasjonen jeg skaffer meg bestå av enten min tolkning av observasjon, eller av intervjuobjektets egne meninger om fenomenet. Ved å utføre både intervju og observasjon trekker jeg inn både min egen forståelse av hva som foregår, leirskolelærerens forståelse av hva som skjer, og barnas erfaringer av det samme. På denne måten får jeg et mer nyansert bilde av leirskolen og ikke bare en egen tolkning fra meg eller leirskolelæreren.

På den annen side kan man påvirke objektene i større grad, jo mer man er involvert i situasjonene. En mulighet er at objektene ikke oppfører seg naturlig når de vet det er noen som forsker på dem, og dermed får man ikke tak i hva som faktisk er tilfellet. Det er mulig at man gjør en observasjon, men får en motstridende kommentar eller forklaring på observasjonen. Skal man da stole på at objektet er ærlig, eller skal man stole på det man selv ser, og kan man da komme frem til en gyldig slutning om man har motstridende observasjoner og samtaler? Dette er selvsagt et vanskelig spørsmål å svare på. Om man kommer i en slik situasjon handler det ikke om hva som er rett og galt. Man får derimot fruktbar informasjon om temaet, om det viser seg at ord og handling ikke stemmer. Man står ikke fast ved en vurdering om rett eller galt, men derimot har man gjort et interessant funn som kan gi nyttig informasjon. Derfor er det fruktbart å kunne innta flere stillinger som forsker, både ved observasjon og samtale, for å kunne avdekke motsigelser.

En aktuell problemstilling i forskning er at man som forsker kan påvirke respondentene. Det kan skje at forskeren i for stor grad gir uttrykk for sine meninger på åpne og skjulte måter i slik grad, at respondentene adapterer disse meningene. Forskeren er jo i stor grad selv interessert i feltet han undersøker, og det kan dermed bli lett å gå inn i en diskusjon. Viktigheten av å holde seg nøytral i samtaler er stor. Det er også viktig på forhånd å ha avklart hvilke spørsmål som kan stilles og hva man bør unngå for å påvirke respondentene. På den andre siden kan man skape økt bevissthet hos den man intervjuer gjennom samtale og endog diskusjon. På den måten bærer intervjuet mer preg av å være en forskningssamtale mellom en deltakende forsker og samtalepartneren, mer enn et intervju av et intervjuobjekt (Skår, 2009). Respondentene blir da oppfordret til refleksjon, og må dermed tenke over og revurdere sine svar. Kanskje gjør man en ny oppdagelse nettopp ved å utfordre respondentene.

2.2 Intervju

Man kaller gjerne formelle samtaler med respondentene for et intervju. Et semistrukturert intervju bygger på en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Intervjuguiden fungerer som en kjøreplan for intervjuet hvor forskeren har planlagt tema og spørsmål rundt dem som han/hun vil komme inn på. Forskeren åpner med det samme for at andre spørsmål som han/hun ikke hadde tenkt på da intervjuguiden ble utformet. Svar fra intervjuobjektet kan gi nye spørsmål fra forskeren som kan være relevant for forskningen. Dette er en svært fleksibelt intervjuform som sørger for at forskeren får stilt de spørsmålene hun/han ønsker, samtidig som arbeidsmetoden tillater intervjuobjektet å påvirke informasjonsstrømmen. I tillegg vil forskeren ha intervjuguiden som sjekklister å forholde seg til, noe som kan være godt dersom det er lange intervju, hvor det er vanskelig å hele tiden skulle huske hva man har spurt om og hva man skal spørre om. Det eksisterer også en mer uformell intervju metode hvor man ikke har en intervjuguide å forholde seg til, men snakker med fritt om temaer. Denne metoden velger jeg bort siden jeg har spesifikke spørsmål jeg ønsker å få svar på, og dermed trenger en intervjuguide som en slags huskelapp. Det finnes også strukturerte intervju, hvor man bare stiller forhåndsbestemte spørsmål. Denne metoden velger jeg også bort, fordi den blir for rigid og gir ikke rom for at respondentene kan snakke om temaer utenfor intervjuguiden. Jeg velger derfor å benytte meg av et semistrukturert intervju (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006).

Den semistrukturerte intervjuformen mener jeg passer best til mitt prosjekt. Grunnen til dette er fordi intervjuformen er fleksibel nok til å fange opp individuelle betraktninger og meninger fra leirskolelærernes side. Det kan også forekomme variasjoner i hva de forskjellige leirskolelærerne ønsker og vektlegge å formidle ved leirskolens virke, og det er dermed viktig at det er rom for det. Samtidig vil jeg ha forhåndsbestemte spørsmål hvor svarene fra leirskolelærerne vil bidra til at jeg har data nok til å besvare mine problemstillinger.

Min metodiske fremgangsmåte startet med at jeg utarbeidet en overordnet arbeidstittel og dannet meg et bakteppe for prosjektet. Tittelen ble *Barns møte med natur på leirskole*. Bakteppet var barns møte med natur i regi av voksne. Siden leirskolen er i regi av voksne falt det seg naturlig at jeg rettet mye av oppmerksomheten mot leirskolelærernes involvering og handlinger på leirskolen. Jeg ønsket å finne ut av hva leirskolen ønsket at barna skulle få ut av leirskoleoppholdet, og hvordan de ønsket at barna skulle oppleve naturen.

Jeg gikk så i gang med å lage meg en liste over observasjonspunkter og en intervjuguide som jeg skulle benytte meg av under feltarbeidet. Dette gjorde jeg i samarbeid

med Margrete Skår ved Norsk institutt for naturforskning. Da dette var gjort, meldte jeg inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD). Dette var nødvendig også siden det var barn involvert i forskningen. Da jeg fikk godkjent mitt prosjekt av NSD, gikk jeg i gang med å finne aktuelle leirskoler hvor jeg kunne utføre mitt feltarbeid på.

2.3 Forutsetninger for gjennomføringen av feltarbeidet

I mitt prosjekt var jeg nødt til å finne leirskoler som lot meg utføre mitt feltarbeid. Før jeg tok kontakt med leirskolene laget jeg meg noen kriterier.

- Leirskolene måtte være godkjent av Norsk Leirskoleforening.
- Det var ønskelig at naturtypene var forskjellige som for eksempel hav og fjell for å kunne observere en større variasjon i måten å arrangere leirskoleuken på.

Da jeg tok kontakt med leirskolene forsøkte jeg først å oppnå kontakt via telefon. Om det ikke lyktes, sendte jeg mail. Etter noen forsøk fikk jeg til en avtale med to leirskoler. Jeg sendte begge leirskolene en kort beskrivelse av prosjektet mitt, i tillegg til en samtykkeerklæring som ble underskrevet før feltarbeidet startet. Det første feltarbeidet ble avtalt til slutten av våren 2014 mens det andre ble planlagt til starten av høsten 2014.

Jeg deltok på leirskoleuken på lik linje med elevene, dog med noe mer frihet. Under aktivitetene forholdt jeg meg nokså passiv for å gjøre gode observasjoner. Det var rundt 30 personer å holde øye med, så det satte høye krav til å holde konsentrasjonen, oppmerksomheten, og fokus. Gjennom dagen noterte jeg det jeg opplevde i stikkordsform, og skrev deretter et mer utfyllende dagsnotat på kvelden. Jeg utførte intervjuene mine med leirskolelærerne på slutten av dagen, slik at jeg kunne spørre om dagens aktivitet, samt stille de andre spørsmålene jeg hadde planlagt. Når elevene hadde fritid forsøkte jeg så godt som mulig å oppholde meg i nærheten av dem, og jeg hadde noen uformelle samtaler med dem om hvordan de hadde det, og hva de likte å gjøre. Da feltarbeidet var over renskrev jeg feltnotatene og transkriberte intervjuene. Jeg sendte så intervjuene på e-post til de forskjellige leirskolelærerne slik at de kunne lese igjennom dem og gi beskjed om noe var tolket feil.

Da jeg skulle bearbeide feltnotatene og intervjuene, valgte jeg å lage meg forskjellige analyse- og drøftingskategorier. Disse kategoriene ble tematisk utarbeidet etter gjennomlesning hvor jeg fant temaer som utkrystalliserte seg i henhold til problemstillingene. Jeg løftet så frem situasjoner fra de to leirskolene som jeg mente var aktuelle for å belyse temaet. Jeg benyttet meg av mine feltobservasjonene for å beskrive relevante situasjoner, og uttalelser fra barn og leirskolelærere for å drøfte de forskjellige opplevelsene av disse.

2.3.1 Reliabilitet og validitet

I kvalitative studier er det vanskelig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder, slik som i kvantitative studier. Dette kommer av at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier. I følge Grønmo (2004) er begrepet *troverdighet* blitt benyttet i stedet for reliabilitet. I kvalitative studier innebærer troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn. Data skal være innsamlet på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet (Grønmo, 2004). Jeg må ta utgangspunkt i at mine respondenter svarte ærlig på mine spørsmål og at mine observasjoner var åpne og objektive. Min metode er ikke noe annet enn en fortolkning av situasjonene som oppstod under mitt feltarbeid. Prøvbarheten i mitt prosjekt er at situasjonene er presentert så åpent og fordomsfritt som mulig, og ligger dermed åpne for andre fortolkninger.

Validitet omhandler datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses. For å sikre et gyldig datamateriale laget jeg meg først noen problemstillinger med underproblemstillinger, slik at jeg hadde et utgangspunkt for hva jeg ønsket å undersøke i mitt feltarbeid. Deretter laget jeg observasjonspunkter og en intervjuguide som jeg mente ville hjelpe meg å få tak i den informasjonen, både fra observasjoner og intervjuer, slik at jeg hadde et tilstrekkelig datamateriale for å svare på mine problemstillinger. Dette mener jeg å ha oppnådd ved å besvare mine problemstillinger ut i fra mitt feltarbeid (Ibid).

2.3.2 Ethiske overveielser

I mitt feltarbeid var det barn involvert, og jeg måtte dermed søke om tillatelse til å gjennomføre studien hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). NSD forutsatte at jeg ikke nevner navn på skoleklassene som var involvert eller hvilke leirskoler jeg gjorde feltarbeidet mitt på. I dette prosjektet tar jeg opp hvordan barna møter naturen på leirskole, som er i regi av voksne mennesker som har dette som yrke. Jeg ble dermed nødt til å gjennomføre en kritisk granskning av hvordan leirskoleuken blir lagt opp og gjennomført. Siden jeg ikke er utdannet lærer, men friluftslivsveileder, er det mulig at jeg ser på leirskoleoppholdet på en annen måte en leirskolelærerne. På denne måten vil jeg med min bakgrunn kunne komme med innspill og refleksjoner rundt leirskoleuken, som kanskje kan gi et nytt perspektiv på det arbeidet som gjøres. På den andre siden har jeg ikke selv jobbet som leirskolelærer, og har dermed ikke samme erfaringen som de som jobber der. Derfor vil jeg ikke at denne oppgaven på noen som helst måte skal fungere som en fasit på hva som er rett

og galt. Denne oppgaven må heller forstås som en betraktning av leirskolen sett med en utenforstående sine øyne.

3 Teori

3.1 Betydningen av barns naturmøte

I boken *Last Child in the Woods. Saving our children from Nature-Defecit Disorder* (2009), hevder Richard Louv at barn har mindre naturkontakt i dag enn for bare en generasjon siden. Den frie leken i naturen har også minsket, mens organiserte voksenstyrte aktiviteter og mediebaserte sysselsettinger har tatt over. Dette skyldes urbanisering, en moderne stresset livsstil, kommersialisering av fritiden og gjennomorganisert og voksenregulert fritid. Forfatteren mener dette fører til blant annet redusert fysisk yteevne, sanselig nummenhet, minsket kreativitet, begrenset fantasi og innlevelsessevne. Naturen blir også noe abstrakt for barna, og fører til mindre bevissthet rundt de økologiske utfordringene til engasjerende handling (Louv, 2009).

I en studie av faglitteratur har Tordsson og Rognli Vale (2013) samlet inn og drøftet faglitteratur om barn og naturkontakt publisert på skandinaviske språk og på engelsk. Det er funnet en nær forbindelse mellom hvor mye tid barna tilbringer utendørs og aktivitetsnivå, med andre ord stimulerer naturen til fysisk aktivitet (Tucker et al., 2009). Naturen stimulerer barna til lek, og lek fører til aktivitet over lengre tid (Fjørtoft, 2000). Det viser seg også at barn som leker i naturen er roligere, legger i større grad merke til detaljer og har lettere for å fokusere på det de driver med (Vigsø & Nielsen, 2006). Flere studier av blant annet Grahn (Grahn, 1997) tyder også på at naturen reduserer stress og forebygger depresjoner.

Naturen som lekeplass er mer allsidig og stimulerer sanse- og fantasilivet i større grad en menneskeskapt lekeplass. Naturen sier ingenting om hvordan vi skal forstå den eller handle i den, og samtidig er den mangfoldig, variert, i endring og full av uttrykk. Naturen er dermed åpen for fortolkning og meningsskapelse, og den kan forstås og erfares forskjellig fra person til person (Fasting, 2012).

Barn leker mer skapende, mangfoldig og eksperimenterende i naturen enn innendørs og på organiserte lekeanlegg, siden naturen inneholder materialer uten gitte bruksområder, som dermed stimulerer til utforsking, bygging, forming og kreativ handling (Fasting, 2012). I følge Bjerke gir naturen en direkte respons på barnas handlinger (Bjerke, 1994). Dette er viktig for at barnet skal få erfare relasjonen mellom stimulering, handling og erfaring av handlingens konsekvenser. På denne måten lærer barnet å vurdere egne evner, utvikle ferdigheter og vurdere risiko. Barn blir også glade i sine lekeplasser i naturen og de er glade

når de leker der ute. Det er lite konflikter og syting, og mer engasjement, egen-initiert virksomhet samt smil og latter (Fasting, 2012).

Stephen og Rachel Kaplan (R. Kaplan & Kaplan, 1989; S. Kaplan, 1995) har en innflytelsesrik teori om spontan og rettet oppmerksomhet. Det informasjonsrettede samfunnet vi lever i krever rettet oppmerksomhet, hvor vi bruker energi på å bearbeide all informasjonen og avvise det som vi ikke trenger. Dette tømmer oss for krefter fordi vårt sanselige apparat ikke er tilpasset denne informasjonstettheten. I naturen bruker vi spontan oppmerksomhet, og vi kan fritt velge det vi tar til oss av inntrykk. Når vi ferdes i natur melder inntrykkene seg i den takten vi er disponert for å motta dem. De gir oss nye assosiasjoner som bevirker at bevisste og ubevisste tanker og emosjoner legger seg til ro, modnes og klarnes (S. Kaplan, 1995).

Tordsson og Rognli Vale (2013) konkluderer i sin studie av faglitteratur at det har skjedd en endring fra uformelle til formelle arenaer for naturmøtet. Organiserte aktiviteter har tatt mer over, favner over en større del av de unges tid, og går på bekostning av den spontane leken utendørs (Tordsson & Vale). Noen av grunnene til dette er at barna bruker mer tid i institusjoner som skole, barnehage og offentlige fritidsordninger. Barnas hverdagsliv utspiller seg i stor grad på disse arenaene, der voksne er til stede og aktiviteten i større eller mindre grad styres av voksne. Litt spissformulert kan man dermed si at voksenlivet koloniserer barndommen, siden dagens barn er underlagt de voksnes «kontroll» på de fleste områder (Tordsson & Vale). Barn deltar i større grad på organiserte fritidsaktiviteter enn de gjorde før.

Som litteraturen viser har barns naturkontakt mange positive effekter, og mange er også opptatt av at naturen gir genuine muligheter for spontan lek og utfoldelse. Et relevant spørsmål å stille er derfor hvorfor opphold i natur ikke lenger ser ut til å være så attraktivt. I følge Skår m.fl. (2014) er det for eksempel så mange som 53 % av barn i Norge som maks to ganger i måneden leker eller oppholder seg i naturområder om sommeren. Samme studie viser at tilgangen til nærnatur oppleves som god blant foreldre, men at barrierene er komplekse. De omfatter såvel sosiale og kulturelle hindre som tidsklemme blant barn og voksne, voksnes vurderinger av trafikk, og fysiske egenskaper i nærmiljøet og nærnaturen (Skår et al., 2014). Det påpekes også av Sandberg (2012) at det å dra ut og leke i naturen er en virksomhet som ofte krever planlegging og transport. Derfor har leken i naturen vanskelige kår (Sandberg, 2012).

3.2 Leirskolens kontekst, framvekst og pedagogiske ambisjoner

Mitt kildegrunnlag for dette underkapitlet er hentet fra Idar Opdøhls hovedfagsoppgave i pedagogikk som heter *Bakgrunnen for og utviklingen av leirskole i Norge* (1997). Oppgaven er en god historisk gjennomgang av leirskolens framvekst. Den skildrer både den historiske konteksten, rammene for dannelsen av leirskole og de politiske prosessene med å få leirskolen inn i skolesystemet.

Leirskoleideen vokste frem i Tyskland tidlig på 1900-tallet med forankring i reformpedagogiske tanker fra sent 1800-tall. Det ble innført årlige vandredager i skolen hvor lærere og elever kunne distansere seg fra den daglige klasseromsundervisningen. På disse turene fikk elevene oppgaver knyttet til studier av dyr og planteliv, jordbunn, vær og klima, kommunikasjon og næringsliv, i tillegg til at turene styrket elevenes karakterutvikling og førte til bedre samhold i klassene. Rundt første verdenskrig slo man sammen disse vandredagene til et lengre opphold. Det var få overnattingsmuligheter på herberger og lignende, så løsningen ble at klassene fikk overnatte på låvene til forskjellige bondegårder.

Utviklingen av leirskolene var et resultat av både pedagogisk nytenkning og den generelle samfunnsutviklingen, som følge av det industrielle gjennombruddet og urbaniseringen. Skolen fikk i større grad oppgaven å ta elevene med ut i naturen, noe som familien tidligere tok seg av. Leirskolen var en syntese av undervisning, oppdragelse og helsearbeid ble sett på som et middel for å kunne overvinne vektleggingen på teori som den vanlige skolen hadde fått. Målet var å utvikle elevens selvstendighet og individualitet parallelt med deres sosiale tilhørighet og samarbeidsevne. Elevene skulle utvikle selvstendighet, oppleve følelsen av å lykkes, oppdage hva det ville si å være en god venn hele døgnet, lære om tillit til hverandre og lære å underordne seg regler og retningslinjer ikke som følge av forbud, men som en følge av de andre elevenes reaksjoner (Opdøhl, 1977).

Den norske skolen på 1800-tallet var preget av idealet om folkeopplysning. Kunnskap skulle pugges og læres, og barna skulle være passive mottakere. Mellom 1910 og 1920 vant sosiale reformtanker stadig frem i landet, og dette preget også tanken om folkeskolen. Et større arbeid ble lagt ned i form av utredning av skolen, noe som førte til flere lover og vedtekter senere på 1930-tallet. Eksperimentell forskning på 1920-tallet viste at *hukommelsens* betydning i læringsprosessen var sterkt overdrevet, og at pugging og utenat-læring med påfølgende høring ikke lønte seg.

Loven fra 1889 skulle sørge for at skolen meddelte barna *allmenndannelse*. Med dette menes at barna skulle tilegne seg en viss mengde kunnskaper og ferdigheter som var

tilstrekkelig for å kunne ta del i den humanistiske-kristne kulturarv i det nære og praktiske samfunnsliv. Allmenndannelse ble derimot ikke nevnt i skoleloven av 1936. Barna skulle nå bli nyttige mennesker både åndelig og legemlig, ved hjelp av skolen. Normalplanen av 1939 viser en klar endring i retning av pedagogiske reformtanker. Den norske folkeskolen fikk nå mer preg av å være en arbeidsskole. Planen ville at arbeidet skulle legges opp slik at elevene ble mest mulig aktive ved hjelp av elevforsøk, elevøvinger og andre arbeidsoppgaver. Vi kan her se konturene av en endring i skolens pedagogikk, og dette er et resultat av skepsisen til den gamle puggeskolen. En snakket mer og mer ofte om en *induktiv* tilnærming til kunnskap: den skulle vinnes på basis av elevenes egne erfaringer av konkrete handlingssituasjoner, personlige opplevelser og praktiske forsøk.

Grunnet de økonomiske og sosiale forholdene i mellomkrigstiden ble det mer og mer vanlig at barna ble sendt på feriekolonier. Dette var i stor grad av helsemessige årsaker, for at barna skulle få frisk luft, nærende mat og farge i de bleke ansiktene. Feriekoloniene fikk også en oppdragende rolle, hvor barna lærte bordskikk, hygiene, høflighet osv. Det var ikke kapasitet nok til å sende alle barn på slike kolonier, og derfor ble det åpnet for at barn kunne reise på arbeidsferier til bondegårder på sommeren og høsten. Dette skulle gi barna bedre helse og nyttig kunnskap. I Tyskland hadde tregheten med innføringen av nye reformpedagogiske tanker i skolen ført til feriekolonier, skoleturer og friluftsskole, som igjen ledet til leirskole. I Norge derimot fikk ikke de reformpedagogiske tankene gjennomslagskraft før velstandsøkningen hadde ført til mindre pågang hos feriekolonier og friluftsskoler, slik at disse nå ble nedlagt. Det var da eksperimentet med leirskolen startet (Opdøhl, 1977).

Sagene-forsøket, ledet av skolestyrer Anna Sethne ved Sagene skole, regnes som starten på det som førte til det første leirskoleoppholdet i Norge. Sethne mente personlighetsutvikling var like viktig som det å formidle kunnskaper. Hun mente at pedagogikken måtte søke hjelp fra både psykologi og eksperimentell pedagogikk i tillegg til filosofien. Hun mente at disiplin var en viktig faktor, men at veien til disiplin ikke var oppsyn, kontroll og ledelse. Hun slo fast at den friheten arbeidsskolen ga var veien til en bedre og mer bevisst disiplin. «Den nye skolen» skulle være et *livsfelleskap* knyttet til hjemmet og omgivelsene, hvor barnet skulle være i sentrum. Hun krevde en sterkere konsentrasjon for hvert emne ved å oppløse grenser mellom beslektede fag eller avgrensede timer. Elever skulle få mer individuelt tilpasset undervisning, samtidig som samarbeid og sosialisering var viktig. Heimstadslære, som eksempelvis o-fag og naturfag, ble kanskje det mest karakteristiske for Sethnes undervisning. Sethne mente at arbeidsskoleprinsippet hadde seiret i pedagogisk teori og praksis, og dermed hadde heimstadslære hatt fremgang i landet. Heimstadslære skulle lede

barna til oppdragelse i den virkeligheten som omgir dem. Den skulle utvide og klargjøre forestillingene, utvikle barnas språk – alt i nær forbindelse med barnas interesser og lyst. Undervisningen skulle stille barna ansikt til ansikt med virkeligheten. Naturgjenstander skulle møtes i sitt rette miljø, og derfor ble utflukter en viktig del av undervisningen. Gjennom arbeidsoppgaver i utfluktene ble elevene stilt i personlig forhold til fenomenene, og dette gav lærerne mulighet til å utnytte elevenes interesse for samfunnsforhold, for alt levende, og styrke deres evne til å skapende forholde seg til det håndgripelige.

Våren 1932 ble forsøket som ledet til leirskoleoppholdet gjennomført etter Sethnes idé. Lærerne G. Westegaard og F. Ness tok med seg to gutteklasser til Hvalstad, som utgjør en liten del av Asker kommune, i 14 dager. Forutsetningene for oppholdet var at alle skulle være med, uansett familiens økonomiske forhold. Gymnastikk, idrett og lek var lagt inn på programmet. I tillegg drev de botaniske studier, besøkte bedrifter, fabrikker, sagbruk og bondegårder. Elevene bearbeidet inntrykkene og førte dem inn i arbeidsbøker. I geografiundervisningen lærte elevene seg å lese og tegne kart, og det ble til og med bruk for regning og matte. Ute i terrenget fikk elevene praktiske oppgaver, hvor de fikk bevise og prøvd ut de teoretiske kunnskapene de hadde tilegnet seg.

Praktisk arbeid ble også en del av undervisningen. Det ble undervist i materiallære, grøfting og torvstikking. Den teoretiske undervisningen ble knyttet tett opp mot aktivitetene, og erfaringene fra leirskolen ble tatt med hjem og utnyttet i den vanlige undervisningen på Sagene skole. En av deltakerne ved leirskoleoppholdet, senere Dr. Gabriel Stiris, mente at denne undervisningsmetoden gjorde det lettere å tilegne seg kunnskaper. Elevene fikk muligheten til å *konstatere* det som stod i bøkene i stedet for å bare lære tørr teori. Et annet viktig poeng var det sosiale aspektet. Elever og lærerne fikk nærmere kontakt og de fikk se hverandre i et annet lys. Lærerens autoritet ble byttet ut med respekt, og den personlige kontakten gjorde arbeidet morsommere og mer motiverende, samt økte viljen til samarbeid. Elevene lærte å samle seg rundt en oppgave uten å miste individuell særegenhet.

Utviklingen av leirskoleideen bremses opp under mellomkrigstiden og andre verdenskrig. I 1947 ble Sethnes leirskoletanke videreført av den nye styreren ved Sagene skole, Katrine Arensen. Hun fremmet idéen om å bygge en fast leirskole, og lærerrådet oppnevnte en leirskolekomite som skulle undersøke om dette var gjennomførbart. Det ble bestemt at de skulle kjøpe to brakker som stod ved Åstjern i Brandbu. Etter mye reparasjon og innredningsarbeid ved hjelp av dugnad, og litt økonomisk hjelp fra staten ble Vesle-Sagene leirskole offisielt åpnet september 1951.

Flere områder ble etter hvert benyttet som leirskole av andre skoler. En beskjeden sum ble bevilget for å gjøre leirskolearbeidet kjent i foreldre- og lærerkretser. Selv om det ikke var mye penger, var det et viktig tegn på prinsipiell aksept av idéen. Det økende omfanget av leirskoler tvang myndighetene til å ta stilling til leirskolen. I 1967 ble det vedtatt at leirskolen burde inngå som et naturlig ledd i skolens virksomhet (Opdøhl, 1977).

1957 regnes som en milepæl for norsk leirskole. Den første norske faste leirskolen ble opprettet i Høvringen av Oslo- læreren Terje Vigerust. Han hadde selv tilbrakt mye av barndommen sin på Dovre. I sitt virke som lærer i Oslo hadde han innsett at by-barna manglet noe vesentlig, de hadde mistet verdier han selv hadde tilegnet seg på viddene inne på Dovre. Vigerust mente at i barndommen ga naturen ham eventyr, glede og lærdom, og han mente at naturen var en inspirerende læremester. Dette var noe av bakgrunnen for at han ønsket å starte opp en helårs leirskole. Disse pedagogiske tankene viser en vikende tiltro til konvensjonelle undervisningsmetoder i etterkrigstiden, og Den Norske Fjellskolen var et konstruktivt svar på denne mistilliten (Repp, 1977).

Terje Vigerust møtte mange interessante synspunkter på undervisning og oppdragelse i pedagogikkens idéhistorie. Han ble også påvirket av et kurs i leirskolemetodikk som han deltok på, i regi av nettopp Sagene skole. Men det var ikke dette som inspirerte han til å starte opp leirskolen. I hans lærergjerning møtte han bybarn, og lærte deres livsstil å kjenne. Han oppdaget at deres ytre rammer som asfalt og bymiljø var langt i fra de rammene han var oppvokst med på Dovrefjells vidder. Han påpekte at han i ettertid hadde oppdaget at naturen hadde vært hans læremester og at fjellet hadde vært hans skolestue (Opdøhl, 1977).

Oppholdene på leirskolen varte vanligvis i en uke, og aktivitetene varierte med årstid, vær- og føreforhold. Barna fikk opplæring i hvordan de skulle kle seg, pakke og bære utstyr, turdisiplin og turhygiene. De fikk innføring i kart og kompass, førstehjelp og hvordan de skulle mestre situasjoner på fjellet. Elevene ble trent til å iakttå fenomen i naturen, opplæring i flora og fauna, dyreliv, steinsorter, og fjellformasjoner. Studier av værfenomener, og det å lese værtegn og vurdere skredfare, var også en del av undervisningen. Det ble lagt mye vekt på å fremme det sosiale aspektet ved oppholdet. Elevene ble oppmuntret til å hjelpe hverandre på turer og ved felles arbeidsoppgaver, og praktisk heimkunnskap ble en del av aktivitetene. Om kveldene var det sosialt samvær, hvor det alltid skulle være en gruppe som fikk i oppgave å underholde.

Vigerust mente selv av det var en begrensning på hvor mye man kunne lære rent faglig på en leirskoleuke. Hovedtanken hans var aldri å formidle ren kunnskap, men det å møte og oppleve levende, konkrete fenomener i sitt naturlige miljø. Skolen ønsket å framelske

karakteregenskaper som initiativ, utholdenhet, ansvarsfølelse- og sosial innstilling. Gjennom teoretisk undervisning og i praktiske øvelser ville man forsøke å gi elevene respekt for fjellet, både for uberørt natur og respekt for naturkreftene. Samtidig påpekte en de muligheter naturen gav for interesser som gir ro og harmoni i sinnet (Ibid).

Vi ser altså at leirskolen fra første begynnelse var knyttet til sterke pedagogiske ambisjoner. En ville noe *annet* enn den klassiske konvensjonelle skolen, og da ikke bare når det gjelder innhold og kunnskapsstoff. Leirskolen ville føre ut i praksis de nye radikale tanker om kunnskap, læring og utvikling som gjorde seg gjeldende i begynnelsen av 1900-tallet, og som på alvor fikk «teoretisk» gjennomslag også i norsk skole i etterkrigstiden. Leirskolens pionere mente at møte med natur og dagligliv ga særs gode forutsetninger for å ta en slik pedagogikk i bruk, og dermed å introdusere den i skolens virksomhet også ellers. Det er derfor rimelig å vurdere leirskolens virksomhet i dag ut fra i hvilken grad disse pedagogiske tanker og handlingsmåter preger dens praksis. Den diskusjonen kommer seinere. Først en kort presentasjon av noen sentrale tenkere og deres teorier, som leirskolen har satt som mål om å levendegjøre.

3.3 Pedagogikken i det meningsfulle naturmøtet

Det finnes mye teorisøkende og teoridrøftende litteratur rundt pedagogikken i naturmøtet, som prøver å forankre naturmøte og friluftsliv i den generelle pedagogiske teoridannelsen, samtidig som den hevder at naturmøtet rommer kvaliteter som er spesielt godt egnet til å realisere pedagogikkens mål og idealer om en allsidig og helhetlig utvikling (Tordsson & Vale). Kristian Abelsen skrev i sin hovedfagsoppgave om uteskole og lærerprofesjonalitet om drøftet gapet mellom teori og praksis i det pedagogiske arbeidet med barn og natur.

Feltarbeidet ble gjort ved en skole som satte «progressive education» høyt, med forbilder som Dewey og hans «learning by doing». Konklusjonen ble at lærerne ikke maktet å virkeliggjøre potensialene i den åpne og skjulte læringen som naturmøtet kan gi. Det virket som om uteskolen var planlagt ut i fra pensum og læringsmål, og dermed ble de spontane situasjonene som oppstod oversett. Abelsen tegnet et bilde av tre forskjellige typer uteskolelærere. De som driver innendørspedagogikk ute, de som gir instruksjoner og ferdige løsninger uten rom for utprøving, og de som er fornøyd med at barna er glade og i aktivitet (Abelsen, 2002).

3.3.1 Dewey

Dewey var preget av sin tids tanker om utvikling og dynamisk forandring, og likeens av at det er i samspill med miljøet, i praksisfeltet, at utvikling skjer. I alt og alle finnes utviklingsmuligheter, og læring må forstås som at den som lærer finner svar på de utfordringer en møter i det daglige livets handlinger. Dewey mente derfor at det er feil å legge ensidig vekt på et gitt fiksert lærestoff. Læring er noe aktivt, og kunnskap kan ikke uten videre bli overført fra lærer til elev. Man må ta utgangspunkt i eleven, og så må læreren gjennom tilrettelagt veiledning sørge for at eleven får assimilere lærestoffet slik at det skapes en relasjon mellom barnet og det som skal læres. Å lære forutsetter aktivitet fra elevens side, og læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger. Skal elevene lære noe som helst må de få gjøre egne erfaringer ut fra egen «praksis». Uten erfaring, heller ingen fullverdig kunnskap Bondekjøkkenet var den ideelle lærekonteksten mente Dewey. Der ville barna lære om bearbeiding av råmaterialet og sosial organisering av arbeidet. I følge Dewey har barn fire naturlige *instinkter*. *Sosialt instinkt* som gjør seg gjeldende i språk og sosial kommunikasjon. Instinkt for å *lage ting* og *la ting være på liksom*, slik som i lek. Et instinkt for *utforskning* og å finne ut av ting, og ekspressivt instinkt for eksempel *kunstnerisk uttrykk* (Imsen, 2006).

Dewey fremhever også to prinsipper som er sentrale i forbindelse med erfaringslæring: *kontinuitet* og *samspill*. Kontinuitet handler om at erfaring er en vedvarende prosess som både peker tilbake til tidligere erfaringer og fremover mot mulige erfaringer. De erfaringene man gjør seg i en konkret situasjon, står i vekselvirkning med erfaringer man har gjort seg i tidligere situasjoner, og vil i fremtiden virke med de nye situasjonene man kommer til å møte. Prinsippet om samspill handler om at erfaringen må forstås som et samspill mellom individet og omgivelsene. Samspillet blir bestemt av individets grunnleggende behov i sammenheng med tidligere erfaringer (Illeris & Nordgård, 2012).

3.3.2 Piaget

Piagets teori om læring var i utgangspunktet ikke beregnet på pedagogisk praksis men snarere utviklingspsykologi. Til tross for dette fikk hans tanker stor innflytelse på pedagogisk teori og praksis, og etter hvert drøftet han også en del pedagogiske spørsmål. Piaget trekker frem at barnet ofte blir betraktet som *objektet* i undervisningen. Barnet skal fylles opp med ferdig kunnskap. Men ifølge hans tenking blir formidling av kunnskap, som et ferdig produkt fra lærer til elev en umulighet. Læring må skje ved at eleven tar del i sin egen læring og blir en medkonstruktør av sin egen kunnskap sammen med læreren eller veilederen. Dette er fordi at den som skal lære må handle aktivt med lærestoffet, slik at elevens eksisterende skjemaer

utvides og endres gjennom assimilasjons og akkomodasjonsprosesser (se nedenfor). Piaget mener det bør vektlegges at barnet tilegner seg alt via sin egen aktivitet og at denne aktiviteten utgår fra barnets interesse. En eventuell styring fra pedagogenes side skal være utfordrende og ikke innlæring av ferdig viten. Utvikling av erkjennelse kan ikke isoleres fra deltakelse. Et stikkord for Piagets pedagogiske tankegods blir dermed egenaktivitet. Barnets aktivitet må springe ut fra dets spontane interesse, men dette betyr ikke at barnet får gjøre hva det vil, heller at det «vil det det gjør». Piaget mente altså at læring er et resultat av handling. Ut fra denne grunntanken får pedagogen oppgaven med å legge forholdene til rette for elevene, slik at de kan utforske omgivelsene. Piagets læringsteori kan på denne måten tas til inntekt for en aktivitetspreget pedagogisk praksis (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Piaget mener at elevene tilegner seg ferdigheter og holdninger av betydning gjennom arbeidet. Kunnskap er noe mer enn rene faktakunnskaper. Piaget mener at hver enkelt konstruerer sin egen kunnskap som preger hans meninger. Lærerens kunnskaper kan ikke overføres direkte til eleven. Den som skal lære, må selv bygge opp sin egen forståelse. Dette synet på hvordan kunnskap tilegnes kalles *konstruktivisme*. Formidlingstenkningen, altså tanken om at en mengde kunnskap skal overføres fra lærer til elev, faller sammen med et mer tradisjonalistisk grunnsyn, mens konstruktivismetenkningen heller mot et progressivt grunnsyn (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Oppfatningen om at vi forstår alt nytt vi møter ut i fra det vi allerede kan, er sentral hos Piaget. Han benytter begrepet *skjema* når han snakker om den erfaringen og kunnskapen vi innehar. Disse skjemaene er de kognitive strukturene som inneholder de erfaringer, kunnskaper og tenkemåter som individet har. Mennesker forsøker å skape mening i sin verden, og dette skjer gjennom å fortolke all ny informasjon ut i fra vi skjemaer de allerede har. Piaget kaller dette *assimilasjon*.

Motivasjon for læring vil, ut fra Piagets tenking oppstå når det ikke er likevekt mellom ens skjemaer og ny erfaring. Det vil da oppstå en kognitiv konflikt, og en vil være motivert til å skaffe seg ny kunnskap for å gjenopprette likevekten. Dette er altså en form for naturlig motivasjon – en indre drivkraft. Piaget hevdet at de kognitive strukturene er selvoppholdende og selvregulerende. Målet er å oppnå likevekt mellom egne skjemaer og omverdenen. Når de skjemaene man har ikke passer inn med nye erfaringer, må man endre skjemaene slik at de passer til de nye erfaringene og kunnskapen man møter. Dette kaller Piaget for å *akkomodere* ny kunnskap. Man har nå gjort seg nye erfaringer, har endret og utvidet sine skjemaer, og har en annen viten når det gjelder temaet. Vi justerer vår tenking slik at den passer den nye informasjonen istedenfor å justere informasjonen til å passe vår tenking.

Kjernetanken for en konstruktivist, er som nevnt, at kunnskap ikke kan overføres, men må konstrueres av det enkelte individ. Piaget skiller mellom to typer kunnskap denne konstruksjonen kan ende opp i: *figurativ* og *operativ* kunnskap. Figurativ kunnskap er fakta, detaljer, informasjon som ikke er relatert til skjema. Dette er kunnskap som kan gjentas, men ikke brukes i nye situasjoner – ofte er det vi kaller «pugg» av denne typen kunnskap. Operativ kunnskap er derimot resultat av en læringsprosess bestående av assimilasjon og akkomodasjon. Denne er relatert til skjema og er dermed mer anvendbar og varig. Slik kunnskap kan en operere med i nye sammenhenger. Den operative kunnskapen som gir *forståelse*, og som en kan operere med i nye sammenhenger, er mest anvendbar. Og det er denne typen kunnskap som en, ifølge Piaget, må etterstrebe at elevene i størst mulig grad tilegner seg i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2007).

3.3.3 Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori

Mens Piaget ser på barnet som en liten forsker som konstruerer kunnskap om verden hovedsakelig på egen hånd, mente Vygotskij at læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser. Barns kunnskaper, idéer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre. Hovedtanken er at vi lærer å samhandle med andre før vi lærer å handle helt på egen hånd. Vygotskij mente dermed at læring skjer i samhandling med andre, og en grunntanke er at språket er redskap for tenking. Den viktige faktoren i læring er språk. Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkingen. Språket bruker vi til å kommunisere med andre og dermed utvikles tenkingen videre gjennom språklig samhandling (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Vygotskijs kjernetanke var at læring skjer gjennom dialog og samhandling med noen som er mer kompetente enn den som skal lære. Elevene må konstruere kunnskap i en samspillsituasjon der en lærer eller andre veileder i form av å stille spørsmål, gi hint og antydninger. Virkelig læring skjer i grenselandet mellom hva vi greier på egen hånd og hva vi greier sammen med en som kan mer enn oss. Det er ikke snakk om at læreren skal forklare løsningen fullt ut eller gi en oppskrift på hvordan man skal løse oppgaven. Læreren skal ikke fortelle eleven hva han skal gjøre når han feiler, men heller støtte opp og veilede gjennom elevens læringsforsøk. Denne metoden kalles *stillasbygging*. I en læringssammenheng er stillasbyggingen den prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper barnet/eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å lese et problem, utføre en handling etc. Stillaset forutsetter en *potensiell utviklingszone*. En skal med andre ord støtte eleven som skal lære noe han ikke kunne fra før. Stillastenkingen kan nok også åpne for

en misforstått praksis, der lærerens støtte knyttes til en bestemt løsning som læreren har definert på forhånd. Da kan støtten bli en skjult manipulasjon av eleven, som ikke får operert innenfor sin potensielle utviklingszone, men blir loset fram til en løsning læreren mener er hensiktsmessig.

Vygotskijs begreper om det *aktuelle utviklingsnivå* og *den potensielle utviklingssonen* er teoretiske begreper som tar sikte på å fange inn den kognitive siden ved elevens læringsprosess. Begrepet *stillas* er en videreføring av dette og kan ses som et forsøk på å bygge bro fra ren læringsteori og til didaktisk arbeid, altså til den konkrete relasjonen mellom pedagogen og den som skal lære. Eleven kan ikke strekke seg etter noe dersom han ikke har noe å klatre i (Lyngsnes & Rismark, 2007).

3.4 Friluftslivets iboende pedagogikk i møtet med det målrettede institusjonssamfunn

I følge Tordsson rommer friluftslivet mange kvaliteter, som *helhetlig læring, handlingskompetanse, sosial utvikling, personlig modning, psykisk balanse, glede og styrking av selvbildet*. Disse kvalitetene kan bidra i samfunnet på mange måter, men om man ikke *braker situasjonene riktig* kan man redusere de ekte verdier og grunnleggende kvaliteter i friluftslivet. Tordsson omtaler friluftslivet som en vill blomst som er omplantet til en nytteplante i samfunnets hagebedd (Tordsson 2010, kap. 8). Dette tolker jeg som en institusjonalisering av friluftslivet for å kunne benytte seg av det innenfor ulike deler av samfunnslivet (Tordsson, 2010).

I denne konteksten blir friluftslivet benyttet i en skolekontekst, hvor elevene skal *lære, og oppleve* naturen. Tordsson mener at en av utfordringene for å kunne benytte seg av friluftslivets kvaliteter i det moderne organiserte samfunnslivet, er at møtet mellom friluftslivet og det strukturerte, målrettede instrumentelle moderne samfunnet kan skje uten at friluftslivets iboende verdier blir skuslet vekk. Friluftslivet kan bli utsatt for tidspress, organisatoriske rammer og krav om effektivitet. Dette harmonerer ikke ved det frie friluftsliv, og jeg vil da rette fokus mot det Tordsson omtaler som friluftslivets *iboende* pedagogikk. Friluftslivets egenart er tuftet på nærhet til naturen der egenverdiene vektlegges i stedet for nytteverdiene (Tordsson, 2005) i (Lauritzen, 2010).

Leirskolens ambisjoner om å være en uke med mestring, læring og opplevelser i naturen som alternativ til den tradisjonelle skoleuken, er bakgrunnen jeg har tatt med meg inn i min drøfting av empiri. Jeg fokuserer også på de progressive pedagogiske tankene av

Dewey, Piaget, og Vygotskji siden leirskolen er bygget på en progressiv pedagogikk. Jeg undersøker dermed empirien min med henblikk på å sammenligne de utvalgte leirskolene, med det leirskolen var ment som å være, samt pedagogikken den var bygget på.

4 Beskrivelse av feltarbeidet

4.1 Leirskole 1

Den første skolen, heretter kalt leirskole 1, er en leirskole ved havet. Leirskolen tar ca. 100-140 elever i uken. Av utstyr og fasiliteter benytter leirskolen seg av to større motorbåter til å ta barna med ut på havet. De har også 8 lærlingjoller som de benytter i seilundervisning. Til fritiden har de 8 båter og 8 kanoer, samt fiske og fangstutstyr som barna kan benytte. Der er 3 faste lærere samt to innleide seilinstruktører. Leirskolen har vært i drift i ca. 35 år og er en forholdsvis populær leirskole. Leirskolen fokuserer på kystkultur og fangst, samt lokal tradisjon og historie.

Den første utflukten/aktiviteten vi gjorde var å dra ut på en øy. Her gikk vi en rundtur hvor vi med jevne mellomrom stoppet opp, og leirskolelæreren fortalte om de fenomenene vi så. Under lunsjen fortalte leirskolelæreren om hvordan øya ble dannet og om istiden. Vi fikk så litt tid til å finne en «lykkestein» hvorpå leirskolelæreren etterpå fortalte litt om hvilke bergarter vi hadde funnet. Vi gikk så videre og avsluttet runden på øya med å vasse i havet i 10 – 15 minutter, før vi dro tilbake til leirskolen. Etter middag ble det holdt en liten introduksjon til leirskolen hvor elevene fikk vite hva som skulle skje, regler og annen praktisk informasjon.

Dag to startet med en teoriøkt for klassen som skulle på samme tur som jeg hadde vært med på første dagen. Her fikk barna informasjon om hva de skulle gjøre og hva de skulle få se på øya, samt noen bilder av fenomenene på øya. Deretter ble klassen kjørt med båt inn til nærmeste by, hvor de fikk utforske byen på egenhånd mens jeg intervjuet leirskolelæreren. Etter lunsj fulgte jeg en annen klasse hvor seiling stod på programmet. Det ble først en teoriøkt om seiling, deretter ble elevene fordelt i båtene og fikk starte å seile, mens instruktøren kjørte i motorbåt frem og tilbake og fortalte (noe frustrert) elevene hva de skulle gjøre for å få sving på seilingen.

På dag tre dro klassen til det lokale museet hvor vi fikk se en film og vertinnen pratet om isproduksjon før i tiden. Deretter fikk vi gå fritt rundt på museet før vi ble tatt med til et rom hvor det var mye verktøy og gjenstander knyttet til isproduksjon. Deretter fikk elevene prøve ut redskapene dem brukte før i tiden for å flytte isblokker. Etter lunsj ble det avholdt seilregatta hvor elevene skulle bruke det de hadde lært om seiling dagen før.

På dag fire skulle vi tilbringe hele dagen på havet. Vi kjørte båt ut til en øy, hvor elevene fikk i oppgave å samle inn det de fant av dyr og skapninger i fjæra. Etterpå gikk leirskolen

igjennom hva de hadde funnet. Etterpå spiste vi lunsj og dro videre til en annen øy hvor elevene fikk bade. Til slutt fisket vi litt uten å få noe fangst. Vi dro så hjem til leirskolen. Den siste dagen ble brukt til pakking og vasking av rom før bussene kom rundt kl. 11.

4.2 Leirskole 2

Den andre leirskolen, heretter omtalt som leirskole 2, er en leirskole på fjellet. Leirskolen har 60 sengeplasser og har en egen administrasjonsbygning og internat. Av utstyr finnes det noe klatreutstyr, pil og bue, div. klær samt en del «hjemmelagd» utstyr. Skolen har en gamme, bål plass og en buldrevegg. På leirskolen er det en 100 % stilling og en deltidsstilling samt en innleid lærer. Mye av tilbudet blir gjort i stand ved hjelp av dugnadsarbeid ved leirskole 2, og er mindre enn leirskole 1 både med tanke på kapasitet og økonomi. Leirskolen fokuserer på det enkle friluftsliv med fjell og skog som området.

Den første dagen startet med en liten tur til den nærmeste fjelltoppen. Vi fulgte en sti, og med jevne mellomrom stoppet leirskolelæreren opp og snakket litt om troll, huldra og en bølgeslagsstein. Barna plukket blåbær, og var litt i sin egen verden med jevne mellomrom, noe som gjorde det vanskelig for leirskolelæreren å få ordet når han hadde noe å fortelle. Dette førte til at vi ikke rakk å gå til et område med bergkrystaller.

Den andre dagen skulle vi på bekkevandring. Leirskolelæreren stoppet opp med jevne mellomrom og snakket litt om forskjellige planter. Da vi kom til bekken, gikk vi på rekke og rad opp, mens vi forsøkte å holde balansen på steiner slik at vi ikke falt i bekken. Den siste utfordringen var å klatre opp et bekkefall, noe som skapte mye spenning og ikke minst glede da elevene klarte å klatre opp.

Den tredje dagen gikk vi opp på en fjelltopp. Her fikk elevene gjøre litt som de ville. Noen fant bergkrystaller, andre klatret, noen fisket mens andre utforsket små huler. Vi gikk også opp på en fjelltopp og nøt utsikten en stund.

Den fjerde dagen var det energikamp som stod på programmet. Leirskolelærerne hadde ordnet 10 øvelser eller aktiviteter utfor leirskolen, som for eksempel skyting med pil og bue, balansebom og natursti. Etter lunsj hadde den ene klassen spikkekurs, mens den andre klassen kunne velge mellom aktiviteter som buldring, klatring i telefonstolpe, bål fyringskurs, brødbaking i syvsteinsovn og lignende. Den siste dagen ble brukt til pakking og vasking av rommene før bussen kom og hentet skoleklassene.

5 Drøfting av empiri

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene jeg gjorde på mitt feltarbeid mer inngående og deretter drøfte funnene. Jeg har delt inn drøftingen i fire kategorier, hvor hver kategori tar opp temaer jeg mener er relevante i forhold til min problemstilling. I hver kategori vil jeg ta opp situasjoner fra feltarbeidet som belyser elevenes møte med natur på leirskole, og hvordan leirskolen presenterer naturen for dem. Jeg vil gi en kort oppsummering av de viktigste punktene mot slutten av hver kategori.

Den første kategorien heter *ferdigheter versus opplevelser*. Her drøfter jeg leirskolens fokus på det å lære og det å oppleve. Jeg drøfter også fokuset på de sanselige opplevelsene samt hvor organisert eller spontant møtet med natur på leirskolen er for barna.

Den neste kategorien fokuserer på *møtet mellom barn og voksne*. Jeg omtaler her det jeg kaller for barnas verden, og de voksnes verden samt lekens posisjon og kommunikasjon mellom barn og voksen.

Jeg tar så for meg *pedagogikken* som blir benyttet på leirskolene. Henholdsvis om aktivitetene og oppgavene er *åpne eller lukkede*, om pedagogikken er *vekkende eller formidlende*, og om det blir benyttet en *induktiv eller deduktiv tilnærming* til læring.

Til slutt tar jeg for meg kategorien som omhandler *fritiden* på leirskolen. På de utvalgte leirskolene var dagene delt i to. Den ene delen, fra frokost og til middag var i regi av leirskolen, hvor leirskolelærerne var til stede og drev sitt opplegg. Etter middag hadde elevene fritid som var styrt av elevene og deres kontaktlærer.

5.1 Ferdigheter versus opplevelser

I denne kategorien vil jeg se på hvilket fokus leirskolene har på kunnskap og ferdigheter kontra opplevelser. Elevene møter nye aktiviteter og fenomener i naturen igjennom leirskoleoppholdet. Det er da interessant å se på hva leirskolen, gjennom leirskolelærerne, legger vekt på når elevene blir introdusert for nye aktiviteter og fenomener. Er det selve *opplevelsen* ved fenomenet, eller er det *læringen* knyttet til fenomenet – tilegnelsen av et gitt kunnskapsstoff, mestring av bestemte ferdigheter - som er det viktigste? Forsøker leirskolelæreren å formidle naturopplevelsene og skape naturkontakt gjennom å fokusere på sansene? Er utfluktene og aktivitetene gjennomorganisert og planlagt på forhånd, eller er det rom for spontane, uventede og egen-initierte oppdagelser og opplevelser?

Grunnen til at dette er viktige punkter er at naturen er en mangfoldig arena som på mange måter ikke fullt ut kan planlegges og forutsies, og som dessuten kan benyttes til mange formål som for eksempel læring, rekreasjon, fysisk utfoldelse eller opplevelser. Jeg mener da at det er viktig å se på hvordan leirskolen forholder seg til kunnskaper og ferdigheter i relasjon til naturen, både med tanke på hvor mye vekt man legger på at elevene skal lære noe, og med tanke på at elevene skal oppleve naturen. Opplevelsene, sansingen og graden av spontane opplevelser spiller også en rolle for hvor sterk naturkontakten blir mellom barnet og naturen.

Under feltarbeidene observerte jeg aktivitetene og intervjuet leirskolelærerne. Et av fokuspunktene var om det ble lagt vekt på at elevene skulle lære aktivitetene eller oppleve aktivitetene. En av hovedtankene med leirskolen var at elevene skulle få oppleve ett nytt og annerledes miljø enn hva de var vant med. Dette understreker en leirskolelærer ved følgende uttalelse: «*Barna får komme hit og oppleve noe nytt, ett miljø de ikke er vant til.*» Det er da spennende å se hva det legges mest vekt på når det gjelder aktiviteter. I ordet læring er noen viktige aspekter, blant annet *mestring* som hører sammen med læring og med opplevelse.

Om vi ser tilbake på kapitlet om leirskolens historie skrev Gunnar Repp at Terje Vigerust ikke trodde elevene klarte å lære så mye i løpet av en uke, men det viktigste var at elevene fikk *oppleve naturen*. Det er dermed interessant å se hvor mye kunnskaper og ferdigheter vektlegges i forhold til opplevelsen. Ordet *opplevelse* blir ofte nevnt i uformelle samtaler med leirskolelærerne og virker som en essensiell del av leirskoleleuken. Det å oppleve kan bety veldig mye og er et vanskelig ord å definere. I denne sammenhengen bruker jeg *opplevelse* i betydningen av å utforske eller prøve ut, hvor målet er selve aktiviteten og de læringsmuligheter som ligger i den. Dette i motsetning til *utlæring*, hvor målet ikke er å utforske aktiviteten, men å lære å gjøre aktiviteten på en riktig måte og dermed å mestre den, med så lite «slinger i valsen» som mulig. Blir så hovedvekten i leirskolen lagt på prosessen eller på resultatet?

Jeg vil først løfte frem en situasjon fra hver leirskole. Deretter vil jeg omtale to situasjoner fra begge leirskolene, hvor den ene situasjonen har mer fokus på *utlæring* og den andre har mer fokus på *opplevelse*. Dette gjør jeg for å få frem endringen som skjer i elevenes aktivitetsnivå og engasjement ved en mer fri utfoldelse i stedet for en typisk lærings situasjon. Jeg vil til slutt trekke ut noen sitater fra intervjuer med leirskolelærerne som viser en vektlegging av læringsperspektivet.

5.1.1 Seilopplæring, instruksjon og frustrasjon ved leirskole 1

Den aktuelle aktiviteten var seiling. Elevene måtte igjennom en teoriøkt der de gikk igjennom de forskjellige delene av båten og hvordan man seiler. Deretter fikk de gå om-bord i båtene. Seilopplæringen var svært instruerende, hvor instruktøren gav elevene beskjed om hva som måtte gjøres. Øvelsen gikk ut på at elevene skulle seile mellom to punkter, slik at de seilte en strekning, vendte båten og seilte tilbake for å så vende båten igjen. Instruktøren var svært aktiv og gav beskjed når noe ble gjort feil, han var også svært opptatt med å slepe båter som ikke klarte å gjøre vendingene. Aktiviteten var noe ensformet siden de gjorde det samme om og om igjen, mens instruktøren forsøkte å fortelle dem at de gjorde det feil. Instruktøren avrundet økten med å si:

Noen av dere var flinke, andre var helt middels, og noen var mindre flinke. Dette er fordi dere ikke hører etter og ikke gjør som vi sier. Dere må følge med og gjøre som vi sier.

Instruktøren gav så beskjed om at det skulle være en regatta, altså en seilkonkurranse i morgen, og de ordene som hørtes best blant elevene var: «Åååå neeeei. Måååå vi? Uff!»

Uttalelsen til seilinstruktøren gav sterkt uttrykk for hvordan deres arbeidsmetode fungerer. Elevene skal gjøre som instruktørene sier for å oppnå målet med å seile, og om de ikke gjør det, så er det fordi elevene ikke hører etter og ikke gjør ting rett. Reaksjonen til flere av barna mener jeg sier mye om hvordan de hadde det der og da. Det virket som om elevene var lei, og kommentaren om at noen var god, middels og mindre god virket ikke motiverende på elevene.

5.1.2 Den korrekte fremgangsmåte for å fyre bål ved leirskole 2

Den aktuelle aktiviteten ved leirskole 2 var bålpyring. Elevene fikk først forklart hva som måtte til for å fyre et bål, som hvilken tresort de måtte bruke, størrelse på veden, og oksygentilførsel. Deretter viste leirskolelæreren hvordan man laget et bål, og så skulle elevene gjøre det samme, mens leirskolelæreren overvåket aktiviteten.

I disse situasjonene ble det benyttet en instruerende metode slik at elevene fikk vite hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det riktig, i stedet for at de skulle finne ut av det selv ved hjelp en prøve og feile-metode. I denne sammenhengen er ikke selve aktiviteten seiling og bålpyring det essensielle, men måten det blir gjort på. Ved å benytte en instruerende metode virker det på meg som om det viktigste ved aktiviteten var å lære aktiviteten raskest

og riktigst mulig. Hadde opplevelsen av aktiviteten i seg selv vært det sentrale målet, ville ikke instruksjonsmetoden for å lære aktiviteten stått så sentralt i situasjonen. Da kunne man i større grad gitt elevene rom til å utforske aktiviteten under oppsyn. Jeg løfter frem disse to eksemplene for å påvise det jeg tolker som en «*utlærende holdning*» i stedet for en «*opplevende holdning*» fra leirskoles side. Det virker som om viktigheten av å lære noe, og raskt komme frem til et forutbestemt mål, kommer foran viktigheten av å oppleve noe, altså et tenkt læringsutbytte blir målet, i stedet for at opplevelsen blir målet.

Mestring er et sentralt mål i løpet av leirskoleuken, og det er dermed viktig å benytte de riktige verktøyene for å legge til rette for det. Leirskolen skal være en arena hvor elevene skal oppleve mestring i en annen kontekst enn i klasserommet. Siden en leirskoleuke «bare» varer i fem dager, er det forståelig at man ønsker å benytte seg av en metode som gir rask læring og mestringsfølelse når det gjelder praktiske aktiviteter. Det er mange aktiviteter som står på programmet, og for å skape mest mulig mestringsfølelse er det for leirskolelærerne viktig å legge til rette for en bratt læringskurve. Læring og opplevelse går ofte hand i hand, og er dermed vanskelig å skille. Kort tid, mange aktiviteter, og et inderlig ønske om at elevene skal oppleve mestring, skaper ett visst press på leirskolelæreren. Dermed blir instruksjonsmetoden kjærkommen, slik at elevene lærer effektivt, og man får plass til mange aktiviteter.

Men gir denne metodebruken, når alt kommer til alt, en opplevelse av mestring for elevene? I tilfellet seiling var resultatet av en masende instruksjon ikke imponerende. I de fleste tilfellene maktet ikke elevene å gjøre en vending med båten, og det endte med at instruktøren vendte båten for dem. I tilfellet bålfyring var rommet for å prøve og feile, men allikevel få et brukbart resultat, mye større enn hva som ble benyttet. Meningen med å løfte frem disse aktivitetene er å vise at leirskolene i stor grad legger vekt på læringsmomentet i aktiviteten, og ikke selve opplevelsen av aktiviteten. Dette føler jeg også kommer tydelig frem da en gutt fortalte om hva han hadde gjort i løpet av dagen: «*Han (leirskolelæreren) lærte oss hvordan man skal fyre et bål*».

I denne uttalelsen ligger det en grei beskrivelse av hva gutten hadde gjort i løpet av dagen. Umiddelbart reagerte jeg ikke på denne setningen, men etter hvert ble jeg mer oppmerksom på den. Det som er interessant er måten han omtaler det som ble gjort. Gutten opplevde at leirskolelæreren lærte han hvordan han skulle fyre et bål, i stedet for å oppleve at han selv lærte å fyre et bål, hvor uttalelsen kanskje hadde vært «*jeg lærte meg å fyre bål*». Eleven tenkte nok ikke så mye over hvordan han forklarte det som skjedde, og dermed kan man si det var en førrefleksiv uttalelse. Med andre ord var den faktiske opplevelsen av aktiviteten at det var leirskolelæreren som lærte eleven hvordan han skulle fyre dette bålet.

Dette mener jeg underbygger min oppfatning av at fokuset under aktiviteten var rettet mot læringen, både ut i fra hvordan jeg tolket min observasjon av læringen og hvordan eleven tolket og omtalte situasjonen.

Elevene på leirskole 1 ble på samme måte instruert i hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det. Her var det også mange som ikke helt mestret aktiviteten, og resultatet ble at elevene mistet lysten på å delta i regattaen den påfølgende dag. Instruktøren påpekte også at elevene måtte bli flinkere å gjøre som de fikk beskjed om, om de skulle bli flinke. Dette viser tydelig at det overordnede målet med seilingen var at elevene skulle lære seg å seile, og opplevelsen av å seile havnet i bakgrunnen.

5.1.3 Endring i atferd ved forskjellig fokus

Jeg ser nå bort fra de konkrete forhåndsbestemte aktivitetene, og fokuserer heller på selve turene eller utfluktene leirskolen tar elevene med på. Jeg vil løfte frem to situasjoner fra hver leirskole hvor jeg mener det skjer en endring i elevenes engasjement og energi i situasjonene. Fokuset i den ene situasjonen er læring, og fokuset i den andre situasjonen er opplevelse.

Det er to situasjoner ved leirskole 1 som utmerker seg. Den ene situasjonen går jeg dypere inn i ved underkapittel 5.3 *Leirskolen et organisert eller spontant naturmøte?* og nevner bare essensen av aktiviteten her. I denne situasjonen ble elevene tatt med ut på en øy og gikk fra «post til post» og fikk forelesninger om forskjellige fenomener på øya. Leirskolelæreren fortalte om og viste de forskjellige fenomenene mens elevene så på og lyttet.. Jeg spurte en jente om hva hun syntes om dagen og hva hun syntes var spennende på øya. Hun svarte: «*Jeg vet ikke, været er fint da, men er ikke noe spesielt sånn egentlig med øya*».

Uttalelsen kan tyde på en passivisert elev, som ikke har blitt engasjert i det som ble fortalt eller som ble gjort. Selv om det var mye å oppleve på øya, er mitt inntrykk at forelesningene som leirskolelæreren holdt bidro til å gjøre elevene til tilskuere i stedet for deltakere.

I den andre situasjonen ble elevene tatt med ut til en ny øy. Der beveget de seg ned til strandsonen hvor det var sand, stein og tang. De fikk utdelt håver og bøtter slik at de kunne lete opp og fange krabber, små reker og andre skapninger man finner i strandsonen. Elevene var nå i sin egen verden. De løftet på steiner, vasset i havet, jublet og lo, og var dypt engasjert i jakten på krabber, tangsprell og det som var av merkelige skapninger i fjæra. Jeg er sikker på at elevene kunne ha tilbrakt hele dagen der, og til slutt måtte leirskolelæreren avbryte

aktiviteten. De gikk så igjennom alle funnene, og lærte litt om hvordan man bestemte krabbens kjønn og annen nyttig informasjon om de forskjellige skapningene de hadde funnet.

Ved leirskole 2 er det også to situasjoner som skiller seg ut med tanke på læring/opplevelsesaspektet. Den første situasjonen fant sted den første dagen. Elevene skulle på en kort fjelltur, og leirskolelæreren stoppet med jevne mellomrom for å snakke om troll, huldra, litt geografi, samt planter. Det tok lang tid før barna kom til ro når leirskolelæreren ba om ordet. Det virket som om det var mange prosjekter i naturen som var mer spennende der og da enn å høre på leirskolelæreren. Da elevene til slutt falt til ro virket det som om de skrudde av en bryter og bare ble sittende og se ut i luften og ventet på å få røre seg igjen.

Den andre situasjonen var på en fjelltur. Elevene fikk selv velge hva de ville gjøre. Noen utforsket hulene i en steinrøys, noen badet, noen fisket, noen klatret, mens noen lette etter bergkrystaller. Elevene engasjerte seg selve og var over alt. Noen fant små frosker mens andre fant flotte bergkrystaller som de viste frem. Det var litt av et syn å se 4-5 elever liggende med hodet ned i en steinrøys for å grave frem bergkrystaller. Armer og bein fra utforskende barn stakk ut av forskjellige naturlige huler som ble dannet av kampesteiner. Elevene kom med jevne mellomrom til leirskolelæreren med forskjellige spørsmål og ting de lurte på, og læreren svarte villig. Det var ingen elever som satt stille og kjedet seg. Alle var hele tiden opptatt med noe, enten det var å studere noe de hadde funnet, eller de leitet etter eller utforsket noe.

Under intervjuene med leirskolelærerne dukket det opp uttalelser som etter min mening støtter opp om mine antakelser om at det er et sterkere fokus på at elevene skal lære noe, enn at målet var å stimulere til egenaktivitet og oppdagerglede. Det virket på meg som om alle leirskolelærerne forsøkte å få frem at elevene lærte noe på leirskolen og at potensialet for læring er stort:

Vi har mye fagkunnskap og kan fortelle mye om ting som dukker opp.

Det vi opplever er at elevene lærer å kle seg. Vi snakker mye om dette om å kle på seg riktige klær.

Jeg prøver å legge inn mest mulig holdningssskapende ting da. For eksempel om det å ta vare på naturen, så jeg prøver å forklare dette.

Du får mange ut, mange som ellers ikke hadde kommet seg ut, og de får her en kunnskap som kanskje ikke foreldrene heller har.

Vi prøver å lære bort norsk turkultur da.

Jeg mener det er viktig å lære dem de tradisjonelle verdiene.

Vi kan se hvordan læreren stiller seg selv i sentrum, og forestiller seg at læring skjer direkte fra dem. Dette, i motsetning til at en skaper meningsfulle og motiverende situasjoner som i seg selv leder til læring og mestring, og hvor nettopp disse situasjonene er den viktigste pedagogiske ressursen, og at læreren kan trå mer i bakgrunnen. Det er her snakk om å utnytte naturens iboende pedagogikk og kvaliteter. Når situasjonen som oppstår blir «læremesteren», og elevene kan lære av situasjonen, kan leirskolelæreren trekke seg tilbake og la samspillet mellom eleven og situasjonen utspille seg. Om eleven møter problemer den selv ikke overvinner i løpet av situasjonen kan, leirskolelæreren ta en mer aktiv rolle, jamfør Vygotskjis tanke om stillaslæring. La oss si at en elev har fått fyr på et bål og legger på våte kvister slik at bålet slukker. Om dette problemet gjentar seg, kan da leirskolelæreren ta en mer aktiv rolle og veilede eleven gjennom situasjonen. Dette kan gjøres ved at leirskolelæreren stiller spørsmål rundt brennmaterialet som eleven skal til å legge på bålet, og på den måten få eleven selv til å reflektere over når problemet oppstår, og hva som hindrer flammene i å brenne kvisten.

Jeg mener å se et tydelig skille i elevenes engasjement og aktivisering når de selv får utfordret seg og får oppleve naturen i større grad, enn når de blir lært om naturen. Og det er her jeg mener skillet mellom en utlærende og opplevende tilnærming kommer tydeligst frem. Jeg ser ut fra de situasjonene jeg har løftet frem at elevene engasjeres i større grad av aktiviteter hvor fokuset ikke er læring i tradisjonell forstand. Til tross for dette mener jeg å kunne observere at jevnt over hele uken, legges det mer vekt på læring, og det å formidle kunnskap og ferdigheter gjennom læringssituasjoner som «forelesning», teoriøkter, og opplæring av ferdigheter. Dette svarer ikke til leirskolenes fremheving av opplevelsene som en viktig del av oppholdet. Dette går også imot Terje Vigerusts overbevisning om at elevene ikke klarer å lære så mye i løpet av en uke og at det dermed er viktigst at elevene får oppleve naturen. Man kan oppleve naturen på mange måter, men etter min mening er det de sanselige opplevelsene som er mest direkte og konkrete å ta tak i. Siden elevene skal oppleve natur på leirskoleuken vil jeg nå ta for meg sanselige opplevelser på leirskolen.

5.2 Opplevelser gjennom sansing

Sansing er en del av opplevelsesaspektet og vi opplever verden gjennom våre sanser. Men sansene er avhenge av øving, av at vi er vant til å bruke dem aktivt i samspill med det miljø vi befinner oss i. Elevene som er på leirskolen kommer stor sett fra byer og er ikke vant med natur. Det er spennende å se om leirskolen forsøker å «lære opp» elevene til å sanse naturen slik vår friluftslivkultur tilsier, eller om det er opp til elevene selv å oppdage dette.

Jeg skal nå drøfte hva leirskolelærerne uttalte om fokuset på sansing under intervjuene da samtaletemaet var sansing. Jeg vil også beskrive hvordan jeg selv opplevde fokuset på sansing under utfluktene eller i aktivitetene ved leirskolene. Ved leirskole 1 var det en av leirskolelærerne som uttalte følgende:

Jeg snakker med dem om det å være observant, observere og bruke øynene, ørene og luktesansen.

Naturen er et sted der de kan lære ting, oppleve ting, bruke sansene, og oppføre seg litt annerledes enn det de er vant til daglig kanskje.

Jeg la merke til at leirskolelærerne oppfordret elevene til å «ha øynene med seg» når vi dro på utflukter. Etter uttalelsene fra leirskolelærerne er det et sterkt fokus på at elevene skal bruke sansene når de er ute i naturen. Dette følte jeg ikke kom så klart frem i praksis når vi var ute i naturen. Sanseintrykkene ble ikke formidlet i noen særlig grad til elevene, og det ble ikke satt så mye fokus på sansing som man skulle tro ut fra uttalelsene. Elevene kom fra innlandsskoler og var ikke vant med kysten. Jeg reagerte på at lukten av havet, som er nokså karakteristisk og som merkes veldig godt, ikke ble nevnt. Lyden av bølger som slo inn på stranden, følelsen av et hav- og værpåvirket svaberg, hvordan de runde slepne steinene på en måte var myke, og hvordan den fine silte sanden på stranda føltes i handa eller under føttene, ble aldri nevnt.

Det er klart at leirskolelærerne ikke kan sanse *for elevene*. Men de kan gjøre dem mer oppmerksom på sansekvaliteter, slik at elevene lærer seg i større grad å benytte seg av sansene. Kysten er et nytt miljø for de fleste av barna, og det er mange nye inntrykk som skal tas inn. Det er dermed vanskelig å rette fokus mot noe man ikke har oppdaget. Jeg mener leirskolelærerne i større grad burde ha rettet elevenes oppmerksomhet mot sansbare fenomener, som lukten av hav. Når man ikke vet om fenomenet er det vanskelig å ta det

bevisst inn over seg. Det er vanskelig å fange opp alle sansbare fenomener med mindre at oppmerksomheten blir rettet mot dem.

Det er også en vanskelig oppgave å gi, når man ber noen om å observere, lytte, og bruke sansene i løpet av en dag, men en ikke har noe spesifikt å rette oppmerksomheten mot, og heller ikke gir rom for å snakke om og dermed bekrefte det som sansene tar inn. Ved leirskole 2 svarte en leirskolelærer slik på spørsmålet om det var noe spesielt han ønsket at elevene skulle «ta med seg» fra leirskoleoppholdet:

«Det å være nysgjerrig og utforskende. Åpne opp sanseverden og sanseintrykkene. Det å oppdage naturen ønsker jeg de tar med seg.»

Dette er et sterkt uttrykk for at sansing er en viktig del av leirskoleuken, men kommer dette til uttrykk igjennom handling? Jeg erfarte flere situasjoner hvor leirskolelæreren valgte å fokusere på sansing. Den ene kom dagen før avreise, som avslutning på dagens aktiviteter, at elevene skulle lytte til stillheten i fjellet. Elevene skulle stille seg opp på rekke og være helt stille slik at vi kunne lytte til lydene i fjellet. Det tok 15 minutter før elevene stod på rekke og klarte å være stille. Vi hørte bladene på trærne rasle i vinden, og en fugl som fløy over oss, samtidig som kjøkkenviften gikk i matsalen ved siden av. Vi lyttet i 10-15 sekunder før elevene brøt stillheten og øyeblikket var over. Den andre situasjonen fant sted på fjellturene hvor vi stoppet opp på fjelltoppene og nøt utsikten over området rundt. Vi ble stående og speide utover mens leirskolelæreren kunne fortelle om hva vi så rundt oss. Smaken av blåbær og tyttebær ble også tatt opp i en mer uformell setting. Det ble også snakket om den klare friske fjellluften.

5.2.1 Verbale uttrykk for sansing

Jeg observerte også flere av elevenes verbale uttrykk for sansing ved leirskole 2. Noen inneholdt litt grovt språk, men det uttrykker en sterk sanselig opplevelse:

Fy faen i helvete, det var jævla fint (om utsikten da vi kom over en fjelltopp og så andre fjelltopper og vann som badet i sollyset).

Blåbær smaker så godt, det blir en sånn kilende følelse i munnen som er gøy, så får tunga en morsom farge.

- *Vi kjenner på vannet.*
- *Hvorfor gjør dere det?*
- *Det kjennes så godt.*
- *Er det ikke slik som vannet i springen hjemme?*
- *Nei! Dette vannet kjennes mye bedre ut. Dette er magisk vann. Kjenn på det da, se på det!*

Bekken er magisk, se hvordan det bobler og snurrer i vannet!

Ut fra det elevene uttrykker og sier benyttet de sanseapparatet intenst. De smakte på bær, kjente på vannet, lyttet til stillheten og luktet på fjelluft. Dette kan ha noe å gjøre med leirskolelærerens engasjement i sansingen, ved å påpeke sanseopplevelser, som å smake på bær foran klassen, eller med engasjement uttrykke glede over utsikten. Dette førte kanskje til at elevene i større grad uttrykte og satte ord på sine sanseopplevelser i større grad enn ved leirskole 1. Det virket i hvert fall som om sansing fikk større plass og mer rom under aktivitetene ved leirskole 2.

Ut fra leirskolelærernes uttalelser er det å sanse naturen viktig på begge leirskolene, men jeg opplevde en forskjell på selve formidlingen av sansene ute i naturen. Ved leirskole 1 ble det i liten grad rettet fokus mot sansene på utfluktene, mens dette ble tatt opp ved jevne mellomrom på leirskole 2. Dette mener jeg viser en forskjell i holdninger når det kommer til opplevelsesaspektet på leirskolene. Et større fokus på sanser kan tyde på et større fokus på opplevelser ved leirskole 2.

Her mener jeg leirskole 1 går glipp av en viktig kvalitet i *møtet med naturen*. I Følge Merleau-Ponty skjer ikke meningsskaping bare gjennom det kognitive apparatet men også igjennom kroppens og sansenes erfaringer. Naturen er ikke bare et objekt som er der, men noe vi tar med oss inn i opplevelsen (Merleau-Ponty, 1994). Ved å ikke fokusere på sansene mister man en dimensjon innenfor opplevelsesaspektet som jeg mener er viktig både for å oppleve naturkontakt, men også for å kroppsliggjøre den erfaringen og læringen som skjer i naturen, som i stor grad er en læringsarena som setter krav til både kognitive og kroppslige evner.

5.3 Leirskolen, et organisert eller spontant naturmøte?

Et leirskoleopphold krever en del planlegging og organisering, særlig ut fra hvor store gruppene er. Det må finnes en klar plan på hva som skal gjøres og hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. På den andre siden gjelder det å finne en balanse mellom organisering og spontanitet. Naturen er mangfoldig, variert og endrer seg raskt. Den kan ikke fullt ut kontrolleres og foregripes. I tillegg er det et stort mangfold av elever, med forskjellige interesser og bakgrunner, som kommer til samme leirskole. Dette betyr at naturen blir betraktet med nye øyne hele tiden, noe som kan føre til nye oppdagelser som leirskolelærerne ikke har fått med seg.

Derfor er det viktig å gi rom for spontanitet, slik at man kan gjøre nye oppdagelser og få nye opplevelser. Balansen mellom organisering og rom for spontanitet er et uttrykk for hvordan leirskolen ønsker å introdusere naturen for elevene. Ved stor grad av organisering og lite rom for spontane opplevelser, legger leirskolen sterke føringer for hva elevene skal oppleve: en bestemmer i forveien hva en skal legge vekten på, og velger dermed aktivt vekk noe annet.

For mange er leirskoleoppholdet første møtet med naturen, og leirskolen ved leirskolelærerne vil da få en oppdragende rolle i forhold til hvordan elevene skal møte naturen. Derfor er det spennende å se om leirskolen sender ut signaler til elevene om at møtet med naturen skal være tilrettelagt av voksne, eller om det er en friere arena enn hva de kanskje er vant med hjemme.

5.3.1 Vandring mellom forelesninger, og teori før praksis

Jeg vil nå løfte en situasjon fra hver leirskole som jeg mener utmerker seg med tanke på i hvor stor grad aktivitetene er organiserte og planlagte fremfor spontane. Dette ser jeg i lys av at leirskolen er en voksenstyrt aktivitet. Jeg går først igjennom funnene mine fra leirskole 1, hvor jeg behandler en teoriøkt og en utflukt som en situasjon. Deretter går jeg igjennom funnene fra leirskole 2, og til slutt vil jeg sammenligne funnene fra leirskolene.

Ved leirskole 1 var programmet svært planlagt og innarbeidet. Skolen fulgte en tidsplan og et program som de har benyttet seg av i gjennom flere år. En av aktivitetene var å dra ut på en øy. I løpet av denne turen fikk jeg på følelsen at jeg var på en vandring til og fra en rekke forelesninger. Enten stod vi i ro og fikk informasjon, eller så gikk vi mot neste post. Da vi kom frem til postene på programmet fikk vi mye informasjon om det vi opplevde. Jeg synes mye var interessant, men det var fortsatt veldig mye informasjon å bearbeide. Da vi

beveget oss til neste post var leirskolelæreren veldig tilbaketrukket. Læreren satte en jevn marsjfart, og jeg tolket det som at nå skal vi gå til neste post.

En død frosk skapte begeistring hos en del elever, men situasjonen ble oversett av leirskolelæreren. Jeg merket selv at mitt fokus snevret seg inn på veien og på de andre jeg gikk sammen med, istedenfor å betrakte omgivelsene. Det samme skjedde i stor grad med elevene. Fokuset var rettet mot å gå og samtidig prate og tulle med medelever. Jeg fikk en sterk følelse av at vandringene var «transportetapper» til neste post, og slik var det hver gang vi beveget oss. På meg virket det som om naturen ble en ramme for planlagte aktiviteter og læring i stedet for en funksjon eller en verdi i seg selv.

Neste dag startet med en teoriøkt for en annen klasse som skulle ut på samme tur. Leirskolelæreren som ledet turen viste bilder fra øya, og etter hvert som vi fikk se bilder fortalte han hva vi så på bildene, hvordan det var blitt til, og det ble gitt generell informasjon om øya vi skulle til, og hva vi skulle få se og oppleve.

Dette forsterket min følelse av at klasseromsundervisningen først ble avholdt inne, for så å bli tatt ut og repetert, som en bekreftelse på et allerede presentert kunnskapsstoff. Jeg tolker dette som at målet med utflukten var å gi informasjon som elevene skulle lære, i stedet for å de skulle oppdage og oppleve den og gjøre seg egne erfaringer. Etter min mening legger denne undervisningen også en demper på selve opplevelsen av fenomenet de oppsøker. Elevene fikk se bilder og en innføring i det de skulle se og oppleve på turen. På denne måten fikk de en teoretisk omvisning av øya før de reiste ut til den. Allerede før opplevelsen ble det skapt føringer for hva en skulle oppleve og hvordan naturen skulle forstås. Under et intervju med denne leirskolelæreren spurte jeg hva som var formålet med den teoriøkta. Svaret ble:

Gi dem litt bakgrunnskunnskap om hva de har å forvente.

Man får den gjenkjennelseeffekten, «ja, der er det stedet vi så, og der er den hytta vi så bilde av osv.». Da føler de at de i gåseøyne har vært der før og at ikke alt er helt ferskt.

Det er for å skape forventinger ... Vi har erfart at dette med gjenkjennelsen, at de har vært borti det i teorien og sett litt bilder så er det lettere å få dem med, og de blir mer bevisste på det dem ser.

Jeg spurte om ikke dette ødelegger de spontane opplevelsene av fenomenene på turen.

Antakelig ... ja. Jeg vil si det er positive sider ved det at de kjenner det igjen og eventuelt spør etter det. Jeg tror ikke det har så mye å si, for det er så mange andre ting de opplever allikevel. Det er vel ingen-ting som er spontant holdt jeg på å si. Jeg tror opplevelsen blir sterkere visst du har vært borti det før.

Hvis jeg skal på storbytur for eksempel, så går jeg alltid på Google maps og street view og ser meg litt rundt i byen. For når jeg kommer dit så tenker jeg «åja, der var det», så har jeg kanskje lest meg litt opp på forhånd. Da føler jeg personlig at opplevelsen blir sterkere enn visst du bare går forbi og ikke aner noen ting om det. Det er litt av det som ligger til grunn tenker jeg.

Kan det hende at slik bakgrunnskunnskap gjør fenomenet mindre spennende?

Jo, det kan være. Som jeg sa tidligere så er det så mange spontane ting, det kommer en fugl, plutselig kjører vi forbi en havørn og det er mange slike småting.

Det er nok av slike spontane opplevelser som dukker opp som vi tar der og det, det er vi gode på her på leirskolen.

Akkurat det å forberede dem litt om bakgrunn og hvorfor fenomenene er så spesielle er en grei måte å gjøre det på der ute, fordi de spontane opplevelsene har vi så mye av uansett.

På øya, fikk jeg, som nevnt en følelse av at vi gikk til og fra forelesninger for å få vite mer om forskjellige fenomener. På sett og vis føltes det som om klasseromsundervisningen var tatt ut i naturen, hvor målet var å formidle kunnskap og informasjon. Denne typen undervisning, hvor læreren formidler kunnskap og informasjon til en passiv elev, var vel nettopp det som de reformpedagogiske tenkerne vendte seg imot, og som førte til at leirskolen i større grad benyttet naturen nettopp for å distansere seg fra klasseromsundervisningen.

Som vi vet fikk elevene på det første leirskoleoppholdet i 1932 oppgaver å jobbe med knyttet til naturen. De samlet informasjon og bearbeidet den. De studerte planter og dyreliv og gjorde feltnotater og tok en aktiv del i læringsprosessen. Istedenfor at leirskolelæreren samlet elevene og holdt en forelesning om treet, finnes det flere enkle grep leirskolelæreren kan gjøre som bidrar til at elevene i større grad blir aktivisert. De kunne for eksempel fått lånt enkle bøker om flora og fauna for å forsøke å artsbestemme treet, samtidig hadde de funnet

interessant informasjon selv. De også kunne hatt egne arbeidsbøker hvor de tegnet treet og noterte observasjoner, hvordan treet så ut, følte, hvordan det var å klatre i det. Kanskje hadde de lagt merke til små ting som gjorde dem nysgjerrige, som utvekster, lav osv. Deretter kunne de sammen drøftet sine funn og sammenlignet notater sammen med leirskolelæreren, som da kunne svart på spørsmål, og kommet med den informasjon han hadde som et supplement til elevenes egne erfaringer og observasjoner. Kanskje kunne det vært laget en quiz til denne utflukten, hvor meningen var at elevene selv skal finne informasjon og benytte seg av denne mot slutten av dagen. Siden leirskolelæreren er godt kjent i området, burde det være enkelt å finne hjelpemidler som en faunabok, eller en bok om bergarter. På denne måten kan leirskolelæreren veilede elevene til den kunnskapen og den informasjonen som naturen har å by på i stedet for å overlevere kunnskapen til passive barn.

Hvis en allikevel hadde valgt forelesningsformen, kunne denne ha vært tilpasset elevenes opplevelse og spørsmål på en mer engasjerende måte. Treet var et kjempetre, kanskje det største i Nord-Europa, og kunne ha vært knyttet til myten om Yggdrasil, snarere enn ene og alene til naturvitenskapelige fakta. I rullesteinene finnes mineraler fra store deler av Sør-Norge, ført hit av isen. Slike og hundrevis av detaljer pirrer fantasien og kan vekke undring, som kan innebære at fakta og naturfaglige kunnskaper blir relevante og personlig betydningsfulle for elevene.

Ved å delta aktivt i læreprosessen undersøker elevene selv fenomenet og finner spørsmål og svar og gjør seg egne erfaringer. Da vil de ikke bare lære om fenomenet de undersøker, men også få øving i å innhente kunnskap på egenhånd. Det er etter min mening mer verdifullt å lære seg å undersøke, finne svar, stille spørsmål og gjøre seg erfaringer enn å bli god til å motta informasjon. Jeg kan ikke uttale meg om hvor mye elevene lærte av disse forelesningene denne dagen. Det er godt mulig at de husker veldig mye, men det er også mulig at de husker lite. Det er vanskelig å vite om elevene fulgte med under forelesningene eller om de tenkte på noe helt annet. Det var nettopp aktivitet fra elevens side i læringsprosessen som var grunnpoenget i reformpedagogikken som leirskolen ble bygget på. Leirskolen skulle være en motvekt mot klasseromsundervisning, forelesninger og passiviserte elever.

Vi lever i et samfunn med en teknologi som gir oss tilgang til en overflod av informasjon, men vi kan ikke lære alt utenat. Vi må lære oss å finne den informasjonen vi trenger, og dette er noe som må øves opp. Man vil på denne måten få kunnskap om fenomenet, man lærer seg å lære. Og jeg tror man får en sterkere naturkontakt om man lærer *av* den og i den i stedet for å lære *om* den.

Leirskolelæreren jeg intervjuet argumenterte for at denne teoriøkten var positiv, fordi elevene fikk en gjenkjennelseeffekt, og at det dermed ble en sterkere opplevelse når de hadde bakgrunnskunnskap om emnet. Jeg kan si meg enig i at en teoriøkt før elevene utforsker fenomenet gir dem mer bakgrunnskunnskap, og dermed husker de mer av den informasjonen som blir gitt. Jeg er derimot uenig i argumentet om at bakgrunnskunnskap gjør opplevelsen sterkere. Jeg mener at informasjonen de mottar før turen tar bort litt av spenningen ved det ukjente. Dette fenomenet de aldri har sett eller opplevd før, blir en teoretisk kunnskap først, og dermed mister en noe av «x-faktoren».

Leirskolelæreren legger på denne måten føringer for hva elevene skal oppleve, og hvordan de skal oppleve fenomenet. Det krokete treet som har en fascinerende form hvor stammen er vridd og bøyd og slettes ikke rett slik som vanlige trær er, er ikke noe mystisk og spennende når de ser det, fordi elevene allerede vet grunnen til at treet er formet slik. På denne måten får ikke elevene brukt sine egne tanker og fantasier for å finne hypoteser om hvorfor treet er slik, dermed forsvinner spenningen, mystikken og elevenes kreative utfoldelse. Når man vet hva noe er, trenger man ikke å finne noe mer ut av det - man ganske enkelt konstaterer det man vet. Jeg vil trekke frem en setning fra en av de andre leirskolelærerne jeg intervjuet på samme leirskole. «*Vår pedagogiske filosofi er dette her med å få ungene til å undre seg og oppleve mestring*».

Mitt inntrykk er at det som blir sagt og det som blir gjort ikke stemmer overens i denne situasjonen. Teoriøkten gir ikke noe rom for undring når elevene møter fenomenene, og dette mener jeg demper trangen til å utforske og oppleve. Når det gjelder konkret læringsutbytte, i den mening en kan svare rett på faktaspørsmål, kan dette med teori før praksis, slå begge veier. Elevene kan dra nytte av det de lærte på teoriøkten og være i stand til å fortelle resten av klassen at dette treet er formet slik på grunn av vindpåvirkning, og får dermed en mestringsfølelse. De får vist sine lærere og resten av klassen at de har lært noe og at de kan noe. På den andre siden kan det hende at noen vet en god del om trær og vind fra før av, og blir dermed fratatt muligheten til å vise de andre at «dette kan jeg».

5.3.2 Planlagte aktiviteter som ikke er avhengig av naturen

Situasjonen jeg tar for meg på leirskole 2 oppstod siste dag før avreise. Aktivitetene foregikk rundt leirskolen. I første halvdel av dagen var det energikamp som sto på programmet. Det ble laget 10 poster rundt leirskolen og barna ble delt i 10 grupper slik at alle skulle være innom alle postene. Øvelsene var å løfte flasker med strikk og tau, balansebom, klinkekulelabyrint,

pil og bue, spretterskyting, puslespill, «stødig-hånd- øvelse», klatrevegg og to naturstioppgaver.

Etter lunsj ble det avholdt spikkekurs for halve klassen mens andre halvdel gjorde valgfrie aktiviteter. Aktivitetene som ble valgt var klatring i en høy trestolpe, å lage rundstykker i syvsteinsovn, bålfyingskurs, bærplukking og vedhugging. Deretter byttet gruppene slik at alle fikk ha spikkekurs og alle fikk gjøre valgfrie aktiviteter. Dagen ble avrundet med at alle stilte seg på rekke og skulle forsøke å være helt stille for å lytte til naturen, noe de klarte i 10-15 sekunder. Deretter fikk alle forsyne seg med brød og syltetøy.

Denne dagen var virkelig gjennomorganisert. Alle aktivitetene var planlagt og tilrettelagt, så elevene kunne gå fra post til post. Dette holdt elevene svært aktive og engasjerte og tiden gikk fort. Alle skulle igjennom alle øvelsene, og det ble gitt poeng for hvor godt de mestret oppgavene. Det virket som om barna hadde det svært gøyalt og var veldig engasjerte i aktivitetene. De utvalgte aktivitetene var veldig gode samarbeidsoppgaver og hadde mange gode elementer i seg. Det jeg reagerer på er at de velger å bruke en hel dag *rett utenfor leirskolen* til dette. Aktivitetene er greie nok, men dette er aktiviteter som man i bunn og grunn kan gjøre hvor som helst, enten det er på en lekeplass eller i en skolegård. De eneste aktivitetene de ikke kunne ha gjort er bærplukking og klatring i klatrevegg, samt brødbaking i syvsteinsovnen. Det virker nesten som en «utfyllingsdag» hvor man har aktiviteter som elevene holder seg opptatt med. Leirskolelæreren omtaler dagen slik:

Den siste dagen er de litt slitne og det er behov for å ha litt slakk og gjøre hva man vil. Kunne styre litt selv og få utfordringer i klatringa, og det med spikking har vi alltid hatt.

Vi leier inn en ekstra person slik at alle får oppfølging på spikking ... Det gjør at de blir mer konsentrert og at de får med et produkt hjem.

Leirskolelæreren uttaler seg også om leirskolen på denne måten:

Vi benytter oss av naturgitte forekomster da ... Det med uteglede og mestring gjennom naturopplevelser, gjennom møtet med aktiviteter som er veldig enkle, vi bruker nesten ikke utstyr. Gjennom det å bli kjent med naturen, så blir de kjent med seg selv og det er et viktig mål.

Det virket ikke på meg som om elevene var så slitne, når man så aktivitetsnivået og lyttet til lydnivået. De fikk utløp for all energien gjennom å bli sluset igjennom en sirkel av aktiviteter for at de skulle være i aktivitet. Jeg mener de kunne fått mer ut av å gå en tur i skogen med elevene, og de kunne fått gjennomført de samme aktivitetene bare med en liten vri, og på en slik måte at det var elevene som tok initiativ til dem.

Vedhugging var en av aktivitetene. Dette kunne enkelt vært gjennomført som en del av bålpyringen, hvor de som ønsket kunne sanke ved til bålet. Deretter kunne de som ønsket fått lov til å fyre bål, og de som var interessert i å bake brød kunne bakt brød på bål. De som ønsket å plukke bær hadde fått gode muligheter for det, og i stedet for å klatre i buldreveggen kunne de klatret i trærne. Spikking hadde det å blitt mulighet til, hvor elevene kunne funnet egne emner i naturen og spikket det dem hadde ønsket. For de som var slitne og trette hadde de også hatt mulighet til å bare slappe av i naturen. De forskjellige aktivitetene hadde vært knyttet til hva en kan naturlig kunne finne på å gjøre under en rusletur i skogen, og stimulert til enkelt spontant friluftsliv som elevene kan drive med på egen hånd også seinere.

Når jeg tenker på hvor hardt leirskolelæreren kjempet for å få elevenes oppmerksomhet på turene, når elevene var opptatt med å plukke bær, spikke, se på planter og sommerfugler, tror jeg ikke det hadde vært noe problem med å finne aktiviteter til dem i skogen. En slik tur hadde gitt elevene mulighet til å gjøre det leirskolelæreren ønsket at de skulle få med seg av nye egenskaper etter endt leirskoleuke:

Det å være nysgjerrig og utforskende. Åpne opp sanseverden og sanseintrykkene. Det å oppdage naturen ønsker jeg de tar med seg.

Vi kommer tilbake til det med nærhet og relasjon til å bli kjent med naturen ... Den nysgjerrigheten på sammenhengen, helheten og kompleksiteten, at vi kan begynne å nøste litt i det.

Det er jo gjennom kjennskap og glede vi får mestring slik at de får en relasjon, en nærhet til natur som betyr noe for dem.

Denne situasjonen artet seg som svært voksenstyrt og tilrettelagt for elevene. Hver post la føringer for hvordan den skulle gjennomføres og oppleves og det ble lite rom for spontanitet.

Mitt inntrykk er at leirskolelærerne foretrekker å ha et organisert og fast opplegg, med faste forberedte poster man skal innom, fordi det gir en trygget og forutsigbarhet. Jeg reagerer

på måten leirskolelærerne legger opp til et fast og gjennomorganisert opplegg i naturen. Alle leirskolelærerne har lærerutdanning, og jeg mener at leirskolen bærer preg av dette. Jeg tviler ikke på leirskolelærernes kompetanse i naturen eller deres engasjement, tvert imot. Dette er mennesker som virkelig brenner for det de gjør og som har en masse kunnskap og kompetanse. Men etter det jeg har opplevd i mitt feltarbeid virker det som om lærerne ikke har klart å løsrive seg fra klasseromsundervisningen. Turene og aktivitetene oppleves som om man følger en timeplan hvor timene finner sted under de planlagte stoppene, og det skapes et inntrykk av at «nå skal jeg som lærer undervise dere om dette treet eller denne planten».

En av leirskolelærerne ved leirskole 1 uttalte: «*Unger er rett og slett for stresset. De blir for det første hele tiden ledet av voksne, så blir de båret fra aktivitet til aktivitet av foreldrene*».

Under mitt feltarbeid var det akkurat dette inntrykket jeg fikk, nettopp at vi ble ledet av voksne og fraktet til og fra poster. Det er greit at vi ble fraktet med båt ut til de forskjellige øyene og holmene, men inntrykket vedvarte da vi gikk i land og ble tatt med fra post til post. Det var lite som minnet om spontanitet og oppdagelseslyst, og jeg fikk en sterkere fornemmelse av at dette var en mer dannelsesskapende uke hvor leirskolen skulle lære elevene en gitt måte å forholde seg til naturen i stedet for at de skulle oppdage naturen selv. Leirskolelærerne tok styringen på aktivitetene og førte gruppe igjennom dagene.

5.3.3 Rettet og spontan oppmerksomhet

Kaplan & Kaplan (1995, 1989) benyttet seg av begrepene *rettet og spontan oppmerksomhet*. De konstaterer at den moderne hverdag preges av rettet oppmerksomhet, styrt «utenfra» gjennom at media, miljø og selve hverdagens kompliserte vrimmel stadig styrer vår oppmerksomhet. Den rettede oppmerksomheten tømmer oss for krefter, fordi vårt sanselige apparat ikke er i stand til å bearbeide all informasjon. Vi er nødt til å bruke energi på stadig å selektere vekk det som ikke er mest relevant for vår gjøren og laten. Derfor mener Kaplan & Kaplan at naturen er et egnet sted å være, den gir oss ro og balanse mellom informasjonsmengde og vår mottakelseevne, siden vi kan velge hvilke inntrykk vi vil ta inn, og inntrykkene melder seg i den takten vi er disponert til å motta. Det kan dermed være nærliggende å tenke at den rettede oppmerksomheten senker vår evne til å benytte oss av den spontane oppmerksomheten, siden vår evne til å ta inn inntrykk senkes.

I denne sammenhengen har jeg gjort flere hovedfunn jeg mener henger sammen med hverandre. Jeg opplevde at det var et stort fokus på at elevene skulle *lære* noe i alle situasjoner i stedet for at elevene skulle *oppleve*. Med dette mener jeg at leirskolene var mål-orientert når det kom til aktivitetene som ble gjennomført, på den måten at elevene skulle lære

dem, optimalt sett ganske fort, slik at de opplevde mestring. Dette mener jeg henger sammen med at leirskolen er en del av den obligatoriske skolegangen, og dermed blir knyttet til læreplanen som har tydelige formulerte mål for eleven. Jeg mener også at følgende sitat understreker min mening: *«Vi har en masse punkter som vi da kjører undervisningen vår parallelt med kunnskapsmål eller kompetansemål i Kunnskapsløftet.»*

Det er lettere å *måle* læring når man har helt bestemte aktiviteter man skal lære, og ikke «bare» oppleve. Min erfaring er at det fortsatt eksisterer en tradisjonell eller konvensjonell holdning til hva læring er, og at det må være noe handfast som man kan måle ved hjelp av konkrete øvelser og prøver. Det kan synes som at leirskolelærerne ikke har en klar forståelse – i sin praksis – for at opplevelse er et nødvendig første trinn på en vei til læring; en læring som engasjerer hele mennesket, og ikke kun evnen til å reprodusere et kunnskapsstoff. Det synes som at samme praksisen opererer med et forkjært skille mellom å oppleve og å lære.

De progressive pedagogene beskriver en pedagogikk som skal være godt egnet til å gjøre læring i naturen til noe mer enn bare læring, men også opplevelser og erfaring. Det var disse pedagogiske tankene som førte til leirskoleeksperimentet, nettopp at man skulle lære, erfare, sanse og oppleve igjennom naturen, i motsetning til klasseromsundervisningen hvor man skulle sitte passivt og motta kunnskap. Dessverre virker det som om leirskolelærerne ikke har klart å frigjøre seg fra klasserommet og det blir i stor grad lagt opp til en form for undervisning og opplæring med naturen som en pen ramme. Jeg mistenker at dette kommer av en institusjonalisert tenkemåte som mange lærere bærer med seg.

Jeg mener også at utfluktene bar preg av denne rasjonelle måltenkingen. Alt var svært organisert, alt fra hvor man skulle gå, til hva man skulle se og lære. Det virker på meg som om naturen ble brukt som en ramme for aktivitetene og læringen i stedet for å bli brukt som en kvalitet i seg selv. Det var lite rom for spontane oppdagelser og aktiviteter som jeg mener kommer av at dagsprogrammet er fylt opp med aktiviteter og forelesninger som skal sørge for at elevene lærer mest mulig. Ifølge Kaplan & Kaplan (1995, 1989) vil som sagt denne rettede oppmerksomheten, som disse forelesningene og planlagte aktivitetene innebære å senke elevens evne til å motta spontane inntrykk som melder seg.

Naturen er så mangfoldig, helhetlig og sammenhengende at den rommer mange kvaliteter som egner seg godt til den frie lek og oppdagelse. Dette mener jeg forsvinner når man i stor grad forsøker å organisere et opplegg med faste punkter som man kan gjennomføre uansett hvilke forhold som rår. Hvis en streber etter aktiviteter som kan gjennomføres uansett forhold, får man opplegg man i bunn og grunn kan gjøre hvor som helst. Men da forsvinner

også mye av poengene med å drive aktiviteter knyttet til naturen og de vekslende situasjoner den byr.

Det var forskjeller i det faktiske fokuset på sansing ved de to leirskolene. Ved leirskole 2 beskrev leirskolelæreren ofte de sansbare fenomenene slik at elevene også begynte å omtale dem. Det ble gitt mer uttrykk for de sanselige opplevelsene ved leirskole 2 enn ved leirskole 1, noe jeg tror kommer av at leirskolelæreren har vært ulikt bevisst på temaet sanselighet.

I tillegg opplevde jeg en større grad av rettet oppmerksomhet ved leirskole 1. Dette skal som nevnt føre til minsket evne til å motta spontane inntrykk. Kanskje var det graden av informasjonstetthet som gjorde at elevene ved leirskole 1 i mindre grad opplevde spontane sanselige opplevelser (vurdert ut fra hva elevene ga uttrykk for). Ved leirskole 1 ble elevene bedt om å bruke sansene før utflukten, men det var lite bevisstgjøring fra leirskolelærernes side når vi var på utfluktene. Jeg mener det kunne ha vært gjort en større innsats for å få elevene til å ta i bruk sansene. Øvelser som å ta på gjenstander, smake på bær og planter, samt lukte med bind for øyne, mener jeg hadde vært på sin plass for at elevene skulle oppnå en sterkere naturkontakt. På denne måten ville man kanskje i større grad gjort elevene nysgjerrige på fenomenene i naturen i stedet for å fortelle om dem eller å holde forelesninger.

5.4 Barnas verden og de voksnes verden, lek, sosialisering og kommunikasjon

Barn har en egen evne til å bruke fantasien, og leve seg inn i sin egen skapte drømmeverden. Men hva skjer når barnas verden og de voksnes verden møtes? Er det barna som skal tilnærme seg de voksnes verden eller er det de voksne som skal tilnærme seg barnas verden?

5.4.1 En virkelighet med to forskjellige tilnærminger

En situasjon eller en hendelse kan oppleves forskjellig alt etter hvordan tilnærming man har til den. Jeg opplevde en forskjell mellom barna og de voksne når det gjaldt hvordan de tilnærmet seg naturen og hva som gav dem mening. Noen jenter lekte i strandkanten med håver og annet fangstutstyr. De fanget små reker og laget et «akvarium» til dem. Akvariet ble innredet og delt opp i stue, soverom og bad. «*Dere er familien Hansen, dere skal bo her i de neste minuttene.*» En glassmanet ble plukket opp, og jenta som holdt den utbrøt: «*Den smilte til meg!*» *Glassmaneten smilte til meg! Jeg har fått meg en ny venn!*» Alle venninnene hennes så smilet og forsøkte iherdig å forklare hvor munnen var, men jeg klarte ikke å se det. På vei tilbake til internatet fantaserte jentene om hvordan det gikk med de nye bekjentskapene sine.

Rekefamilien spiste sikkert kveldsmat, mens krabben de hadde sett var på diskoteket.

Glassmaneten var helt sikkert sammen med vennene sine og lekte «boksen går».

En av guttene gledet seg til å padle. Da jeg spurte hvorfor han likte det så godt svarte han: *«Det er det morsomste vi gjør her. Vi er liksom alene i kanoen og gjør alt selv. Jeg har blitt kjempegod også, håper jeg får fisk denne gangen.»* Barna var også svært glad i å synge. Da vi var på båttur var det en sang de likte spesielt godt. *Fiskeboller lever i havet, havet er fiskebollens hjem, hjem hjem. Dette var det første verset, nå er det 99 igjen.* Og slik fortsatte det frem til leirskolelæreren med noe morsk stemme gav beskjed om at det er helt greit at de synger, men ikke det samme om og om igjen. En gutt omtalte bekkevandringen ved leirskole 2 på følgende måte:

Det er sånn skikkelig kult. Er som en hinderløype, og plutselig er det glatt, og plutselig er det ikke glatt. Man vet liksom aldri hvordan man skal gjøre det, og man må bare prøve. Er ekstra kult at vi kan falle i elva og bli våt. Da blir det mer spennende.

Noe som også var karakteristisk var elevenes evne til å underholde seg selv. Da de fikk fri til å gjøre hva de ville, var samtlige opptatt med sitt. Enten de studerte bergkrystaller, små frosker eller spikket. De trengte ingen hjelp til å holde seg i gang, de bare gjorde ting av seg selv. Det virket som om naturen var deres inspirasjon som og barna svarte fort på dens åpne invitasjon til lek. Jeg opplever elevene på en helt annen måte når de leker fritt enn når de gjennomfører de planlagte aktivitetene. Det er som om de har et eget språk for lekens verden og ett annet for «den voksne/ekte verden». Dette merkes godt på tonefallet, intensiteten i stemmen og energien i kommunikasjonen. Under de planlagte aktivitetene er det som om barna inntar en «jobbrolle», hvor de utfører oppgaver og lignende, og det er nesten som de oppfører seg, i mangel på et bedre ord, «profesjonelt». Med en gang leken melder seg, endrer de karakter, og når leken er over er de tilbake i sin «jobbrolle».

Alle har vært barn en gang, men dessverre mister vi mer og mer av vår barnlighet etter hvert som vi blir voksne. Det er dermed spennende å se på samhandlingen mellom barn og voksen. Forsøker de voksne å sette seg i barnas situasjon for å skape gode opplevelser for barna, eller ønsker de at barna skal nærme seg de voksnes liv og oppleve naturen som en voksen vil gjøre? Under mitt feltarbeid har jeg dessverre gjort funn som tyder på at leirskolelærerne ønsker at barna skal innta et mer voksent syn på naturen.

Det ble ofte påpekt et høyt støynivå blant barna når de var i aktivitet. Jeg merket meg at dette ble sagt med et negativt fortegn. Er ikke mye lyd fra barna ett tegn på at de er aktive

og sosiale? Jeg tror dette handler om at man som voksen i større grad verdsetter verdiene fred og ro i naturen, enn lek og moro. Dette tror jeg leirskolelæreren i stor grad er påvirket av og ønsker å formidle til barna. Det ble gjort ett forsøk på å få alle til å være stille slik at de kunne lytte til naturen, men det ble bare ca. 15 sekunders stillhet etter mye arbeid med å «finne roen». Jeg ønsket også å få vite hva det var leirskolelærerne mente var viktig for dem å få frem i løpet av leirskoleuka. En leirskolelærer snakket om å skape en relasjon til naturen, for når man har en relasjon til noe man kjenner vil man i større grad ta vare på det. Dette mente han var viktig med tanke på klimautfordringene.

En av motivasjonene til en leirskolelærer var at han fikk lov til å ta med motiverte unger ut. «*Ta de med ut og lære de og vise de ting, og fortelle historier.*» På spørsmål om hva slags forhold han ønsket at barn skulle få til natur svarte han:

Det forholdet som jeg selv har. Jeg prøver å bruke meg selv som modell med å vise min egen framferd i naturen for barna. Jeg legger stor vekt på at det ikke er nødvendig å hyle og rope til hverandre. Det er stille og rolig, folk koser seg, da er det ikke hyggelig at noen hylar og roper.

Kultur og tradisjon var også en viktig del ifølge leirskolelæreren:

Vi lærer dem mye om det. Vi lærer dem fiskemetoder også. Vi griper enhver anledning til å prate om ting som vi ser og observerer. Alt fra dyrelivet og plantelivet, til fiskefartøy, fiskeredskaper og slike ting.

Jeg snakket litt om bruk av teoriøker på leirskolen med en av lærerne. Han sa:

Teorien er egentlig viktig, fordi teorien er jo teoretisk bakgrunn for det de kommer til å se ute på tur. De oppdager at når de kommer ut på tur at teorien er nyttig, for da møte vi ting som vi vet hva er, siden vi har snakket om det i teorien. Jeg prøver å legge inn mest mulig holdningsskapende ting. Vi prøver å lære bort norsk turkultur.

På meg virker det som om leirskolelærerne ønsker at barna skal adaptere de voksnes holdning til natur. Leirskolelærerne skal lære dem om å ta vare på naturen slik at de blir bevisst på klimaendringene, barna skal bli opplært i den norske turkulturen samt lære å sette pris på fred

og ro. Det er også viktig at barna får lære om norsk kultur og tradisjon fordi dem skal bære denne tradisjonen videre. De voksne skal være et forbilde for hvordan barna skal være i naturen og lære dem å møte naturen på en god måte. Med andre ord er det barna som skal møte naturen på de voksnes premisser. Barna skal møte og oppleve naturen med de verdiene som de voksne tilegner den ut fra en skolesetting, hvor læreplan og kunnskapsmål står sentralt.

5.4.2 Meningsskapende lek

Et stikkord i denne sammenhengen blir meningsskaping. Merleau-Ponty mente at meningsskaping ikke bare skjer igjennom en kognitiv forståelse, men i tillegg baserer den seg på konkrete og sansbare opplevelser og erfaringer i menneskers møte med fysiske og sosiale omgivelser. I dette perspektivet skal man ikke se på naturen som et objekt «der ute», men noe som vi tar med oss inn i vår egen erfaring og opplevelse (Merleau-Ponty, 1994). Med andre ord skjer meningsskapingen både i hodet og gjennom kroppens opplevelser og erfaringer. Det er her jeg mener leirskolelærerne i mitt feltarbeid kommer til kort når de skal forsøke å overføre sin meningsskaping til elevene. Alle leirskolelærerne har et nært forhold til natur, og de ønsker at elevene også skal få det. Problemet er at leirskolelærerne forsøker å overføre sin meningsskaping til elevene gjennom kognitive prosesser ved hjelp av forelesninger og planlagte aktiviteter som er i tråd med lærerplan og kunnskapsmål.

Dewey mente som nevnt at barn har et instinkt for å lage ting og å la ting være på liksom. Med andre ord kan man si at barn har et instinkt for lek. Dette instinktet mener jeg viser seg sporadisk i barnas evne til å se ansiktet til en glassmanet og dikte opp historier om krabber som går på diskotek og dagliglivet til «rekefamilien Hansen». Dette instinktet for lek mener jeg ikke blir godt nok utnyttet på leirskolen siden det er et større fokus på å lære gjennom planlagte aktiviteter og forelesninger og ikke igjennom lek.

Lek blir også et sentralt stikkord i denne sammenhengen. Gadamer's syn på lek kan beskrives som en sosial og kroppslig handling i aktiv interaksjon med rommet. Dette perspektivet skaper en kobling mellom leken og mennesket, hvor interaksjon og dialog mellom mennesket og omgivelsene skaper et grunnlag for «levd erfaring» (Gadamer, 1975).

Ifølge Gadamer er lek meningsfull i seg selv, og kommer av deltakernes engasjement i leken. Det er leken i seg selv som er hovedmålet, og ikke det å skape noe eller oppnå noe, selv om leken i seg selv har nytteverdier – særlig små barn utvikler seg primært gjennom ulike former for lek. Forståelsen for det som skjer, foregår ikke lukket i inne i bevisstheten, men gjennom hendelser som skjer i vårt samspill i og med verden, ved at vi kroppslig griper inn i

det vi ønsker å forstå. Leken er en dynamisk og spontan aktivitet hvor forståelsen av leken blir skapt gjennom en «hit og dit» -bevegelse mellom deltakerne. Det er altså deltakernes interaksjon med hverandre og omgivelsene som skaper leken, og det er lekens essens som holder deltakerne i leken. Leken kan derfor ikke være mekanisk og forutbestemt, siden det er dynamikken og spontaniteten som driver leken (Steinsholt, 2010).

Ut i fra Gadammers forståelse av lek kan vi dermed ikke si at barna *leker* når de utfører aktiviteter som er forutbestemt og planlagt av en «utenforstående» som i dette tilfellet er leirskolelæreren. Aktiviteten springer ikke frem fra det spontane og den dynamiske utviklingen som skjer gjennom interaksjon mellom deltakerne og omgivelsene, men er forutbestemt og planlagt med mål og mening, som barna skal adaptere i stedet for å skape selv.

Det jeg opplevde i mitt feltarbeid var at denne spontane og dynamiske leken ble forhindret av de voksnes forutbestemte aktiviteter, som hadde et mål om å lære elevene noe som samsvarte med læreplanen, enten det var samarbeid, biologi, eller geologi. Elevene fikk lite tid til å «bebo» omgivelsene, og dermed fikk de ikke mulighet til denne leken. Dette kommer nok av den rasjonelle holdningen til leirskolelærerne om at elevene skal gjøre og lære mest mulig ute i naturen, siden naturen er en godt egnet arena for læring, sosialisering og mestring.

Men hva er det som gjør naturen så godt egnet for lek? En av grunnene til at naturen er godt egnet til denne spontane leken som Gadamer omtaler, er at naturen ikke er forutbestemt. Naturen sier ingen ting om hvordan den vil bli forstått eller hvordan man skal tilnærme seg den, den bare er der (Tordsson, 2003). Merete Fasting (2012) skriver at barna er i en kroppslig dialog med omgivelsene, og leken er preget av uhemmet bevegelsestrang. I sin doktoravhandling beskriver hun en dialog mellom et barn som klatrer i en fjellvegg. Når barnet klatrer i fjellveggen berører barnet fjellveggen og kjenner om fjellet er kaldt eller varmt, ruglete eller glatt. På denne måten føler barnet seg frem på fjellet og fjellet «svarer» med sin utforming at «her kan du ta tak» eller «her kommer du til å glippe» (Fasting, 2012)

Så hvorfor skal elevene leke i naturen på en leirskole i stedet for å gjennomføre aktiviteter? Historisk sett var leirskolen til for at elevene skulle få oppleve et annet miljø enn hva de var vant med. Flere av leirskolelærerne jeg snakket med uttalte at elevene ikke var vant med å være ute i naturen, og dermed kunne et opphold på leirskole tenne en gnist og gi dem lyst til å være mer i naturen på fritiden. Tordsson mente at naturen var svært egnet for barn, siden den i mindre grad var påvirket av mennesker og det ikke fulgte noen bruksanvisning med på hvordan den skulle brukes og forstås (Tordsson, 2003). Med andre ord er naturen en

åpen arena. I følge Gadamer syn på lek, springer den ut fra den dynamiske og spontane samspillet mellom deltakerne og omgivelsene. Det foregår en dialog mellom deltakeren og naturen som Fasting viste med eksemplet om barnet som klatret i fjellveggen, og at det da ble skapt en spesiell naturkontakt. Merleau-Ponty mente at meningsskapning ikke bare skjer kognitivt, men også gjennom kroppen og sansene når den er i aktivitet.

Dermed vil naturen kunne stimulere barn til lek, og under leken vil det foregå en dialog mellom barnet og naturen, og gjennom leken vil barnet både kognitivt, kroppslig og sanselig oppleve en meningsskapning. Basert på observasjonene av barnas fritid i situasjonen over, der de spontant bebodde naturen, skapte rolleleker og samspilte med naturen gjennom lek, ser jeg at nettopp leken ga den sterkeste naturkontakten under leirskoleoppholdet. Jeg mener ikke at alle aktivitetene skal kuttes ut og at elevene skal få gjøre som de lyster i fem dager. Men jeg mener at leirskolelærerne må lære å trekke seg tilbake, og gi elevene tid og rom til selvstendig meningsskapning og samvær i naturen.

6.4.3 Kommunikasjon mellom leirskolelærer og elevene

Kommunikasjon er et interessant punkt siden det er mange deltakere og mye som skal formidles. Hvordan leirskolelærerne kommuniserer med elevene og hvordan de tilrettelegger kommunikasjon kan si noe om hvordan leirskolen ønsker å være som gruppe på tur. Er det enveiskommunikasjon, og ordrer, eller er det en åpen kommunikasjon? Måten kommunikasjonen foregår på kan sende ut signaler om hvor hierarkisk gruppa med elever og leirskolelærere er, samt gi en indikasjon på om det er «vi som er på tur sammen» eller «vi som tar dere med på tur». Kommunikasjon er en vanskelig kategori i denne situasjonen fordi det er mange hensyn å ta. Alle skal få med seg hva leirskolelæreren sier samtidig som at kommunikasjon skal være positivt ladet. Det er dermed viktig å se på om leirskolelærerne gir klare ordrer som en sjef eller leder, eller om de kommuniserer i en mer sammenhengende og «snakkende» måte. Det er også interessant å se på hvordan leirskolelæreren legger opp til kommunikasjon med elevene, fordi det sier noe om hvordan lærer og elev skal forholde seg til hverandre.

Mesteparten av kommunikasjonen mellom leirskolelæreren og elevene foregår i grupper. Det er mange som skal oppfatte hva som blir sagt samtidig, i tillegg skapes det naturlig mer «bakgrunnsstøy» når det er 30 barn enn når det er for eksempel 10. Det er også lett for at barna distraherer hverandre når de er så mange. Dette stiller store krav til den som skal formidle noe, både til stemmeleie, innhold og tydelighet. Jeg vil her trekke frem to forskjeller jeg opplevde mellom leirskole 1 og leirskole 2.

Det første punktet omhandler hvordan leirskolelæreren forbereder elevene og innleder til kommunikasjon. Ved leirskole 1 ble det benyttet en teknikk for å fange elevens oppmerksomhet, som gikk ut på at leirskolelæreren gav beskjed om at nå skulle han ha ordet, med en høy og myndig stemme, uten å rope. De som ikke fulgte med eller som pratet når det skulle være stille fikk tydelig beskjed om å følge med. Det var en konsekvent teknikk som ble benyttet av alle leirskolelærerne. Den var svært effektiv selv om leirskolelæreren måtte påpeke at det skulle være stille noen ganger.

Ved leirskole 2 ble det benyttet en annen teknikk. Elevene fikk beskjed om at det fungerte på samme måte på leirskolen som i klasserommet, og når noen ville si noe så måtte de rekke opp handen, inkludert leirskolelæreren. «Tegnet» for at det skulle være stille og at leirskolelæreren skulle gi en beskjed var at leirskolelæreren rakk opp handen og ventet på at elevene skulle bli stille. Elevene fikk beskjed om at leirskolelæreren ikke kom til å si noe eller gjøre noe før det ble stille, og det ble opp til dem om de ville benytte tiden sin på leirskolen til å vente på at det skulle bli stille eller til å gjøre aktiviteter og få mest mulig ut av uka.

Et virkemiddel i denne teknikken var en stoppeklokke som leirskolelæreren startet da han rakk opp handen for å få oppmerksomhet. Da det tok lang tid før elevene ble stille, så ble stoppeklokken holdt opp for å gjøre elevene oppmerksom på at nå hadde han ventet lenge, og tiden gikk. Når det ble stille ble det informert om hvor lang tid de brukte på å falle til ro. Den første dagen hadde elevene brukt til sammen en time på å falle til ro slik at leirskolelæreren kunne få ordet. De ble da minnet på om at det var deres tid det gikk ut over. Det var da viktig at de måtte være stille når de skulle, slik at de fikk tid til å gjøre alt det de skulle. Det tok jevnt over lang tid før leirskolelæreren fikk den stillheten han ønsket. Den siste kvelden ble et nytt virkemiddel tatt i bruk da det var ekstremt mye støy da beskjeder skulle formidles før de skulle spise vafler. Tre lys ble tent, og for hver gang det var støy ble ett lys slukket. Om alle lysene ble slukket fikk ikke elevene vafler.

Dette er to svært forskjellige teknikker for å skape stillhet. Ved leirskole 1 er det leirskolelæreren som krever eller beordrer stillhet og oppmerksomhet. Ved leirskole 2 er det elevene som skal skape stillhet og gi oppmerksomhet. Man kan si at ansvaret for at kommunikasjon skal foregå ligger hos forskjellige aktører ved de forskjellige leirskolene. Ved leirskole 1 er det leirskolelæreren som har/tar det ansvaret, ved leirskole 2 er det elevene som har/får det ansvaret. Meningen ved leirskole 2 er at elevene skal lære seg å respektere den som har ordet, og er en læringsprosess i sosialisering. Hvor god effekt denne teknikken hadde på gruppa er vanskelig å avgjøre. Jeg vil si de brukte betydelig mer tid på å vente på beskjeder enn ved leirskole 1. Det skjedde en viss forbedring i løpet av uka, men det gikk med mye tid når

beskjeder skulle gis. Det kan kanskje virke som om teknikken hadde liten effekt når leirskolelæreren måtte «true» med at de ikke fikk vafler om de ikke var stille, siste kvelden.

Når det kommer til selve kommunikasjonen altså måten å kommunisere på, var det også forskjeller mellom leirskolene. Ved leirskole 1 var det svært tydelige ordrer eller beskjeder som ble gitt. Viktigheten av beskjedene ble understreket ved at det først ble sagt: *«Nå kommer 3 viktige beskjeder, når vi har snakket ferdig kan dere gjøre det dere får beskjed om.»* Deretter ble beskjedene ramset opp som beskjed nummer en, to og tre for å så bli gjentatt i en mer snakkende sammenhengende form som oppsummerte det som ble sagt. Beskjedene ble gitt som en slags sjekkliste som var presis og kort, og det ble understreket at dette var det viktige som måtte vies oppmerksomhet. På denne måten ble det skapt et skille mellom «viktig informasjon» og «valgfri informasjon». Denne viktige informasjonen dreide seg om ting som skulle gjøres og som alle måtte få med seg, og var kort klar og tydelig og kom i en befalende form som ordrer. Den andre informasjon som dreide seg om fenomener de opplevde, ble «fremført» i en mer sammenhengende og fortellende form, hvor leirskolelæreren ikke krevde øyekontakt med alle, så lenge det var stille slik at ingen ble forstyrret av støy.

Ved leirskole 2 var kommunikasjonen litt annerledes. Når informasjon om tidspunkt, hva som skulle gjøres i løpet av dagen, og andre beskjeder som elevene måtte ta til seg ble gitt var dette i en mer omstendelig og fortellende form. Det ble brukt mer tid på å gi beskjedene og langt flere ord. Det ble ikke skapt noe skille mellom viktige beskjeder og annen informasjon, eller fortellinger om fenomenene de opplevde. Dette gjorde at det tok lengre tid å gi viktige beskjeder. Dette mener jeg førte til at elevenes fokus ble svekket jo lengre tid det tok å gi informasjonen, og det ble vanskelig for elevene selv å velge ut de punktene som det var viktig å fokusere på. Derfor skjedde det ofte at elevene måtte løpe tilbake til rommet for å hente ting de hadde glemt å pakke, som vannflaske, ekstra bekledning osv. som de hadde fått beskjed om at de måtte ha med.

Ved leirskole 2 fikk elevene større ansvar for å plukke ut de viktige beskjedene og lage sin egen «sjekkliste» for å utføre beskjedene. Dette kan ha ført til at det tok litt lengre tid å sette i gang med turene og aktivitetene siden elevene fikk større ansvar for å plukke ut beskjedene selv og dermed ble det større sjanse for at noe ble glemt.

Kommunikasjonsteknikken ved leirskole 1 gav en større følelse av en «jeg og dere-holdning» siden det var leirskolelæreren som styrte kommunikasjonen. Ved leirskole 2 var det i større grad av «vi som-gruppe holdning» hvor leirskolelæreren fordelte ansvaret for god kommunikasjon på hele gruppa. Dette gir en større følelse av man er et fellesskap som samarbeidet i større grad om god kommunikasjon og har en større sosialiserende effekt.

5.4.4 Det sosiale instinkt og barns kommunikasjon

Som jeg nevnte tidligere mente Dewey at barn har et *sosialt instinkt* som gjør seg gjeldene i språk og sosial kommunikasjon. Alle mennesker har dette instinktet, og etter hvert utvikler man språket og den sosiale kommunikasjonen gjennom sosialisering og samhandling med andre. Denne sosialiseringsprosessen når barn får utløp for sitt sosiale instinkt er med på å lære elevene samhandling og det sosiale ansvar de er nødt til å ta for at et samfunn skal kunne fungere. Ved leirskole 1 fikk elevene i liten grad ansvar for den sosiale kommunikasjonen. Elevene fikk beskjed når de skulle være stille, når de kunne prate og ble generelt sett instruert i kommunikasjon.

Ved leirskole 2 måtte elevene selv ta ansvar for den sosiale kommunikasjonen, og det ble ganske klart etter hvert at klassen som samfunn ikke fungerte og kom seg ikke «videre» om de ikke tok dette sosiale ansvaret. Dette viste seg å være en lang prosess siden det gikk mye tid bort til venting på at leirskolelæreren skulle få ordet. Den siste kvelden kom det noen refleksjoner fra elevene da leirskolelæreren «truet» med at elevene ikke fikk vafler om de ikke klarte å følge normen om sosial kommunikasjon. Noen elever uttale at de syntes det var dårlig gjort at enkelte valgte å snakke og bråke når de andre var stille, siden det gikk ut over alle. Om denne refleksjonen og uttalelsen kom på grunn av ønske om en god sosial kommunikasjon, eller frykt for å ikke få vafler, er usikkert. Så det er vanskelig å konkludere med at ønsket om god sosial kommunikasjon kom av at elevene hadde oppnådd en sosial læring, eller om ønsket om stillhet var betinget av annet. Det man kan konkludere med er at leirskole 2 i større grad la til rette for at elevene skulle øve opp sitt sosiale instinkt.

Barnas kommunikasjon er preget av engasjement og oppspilthet. Jo flere som er sammen jo, mer lystige og høylytte blir samtalene. Det virker som om denne høylytte og energiske kommunikasjonen hadde en inkluderende effekt på de barna som var litt mer reservert. Et godt eksempel på dette var da barna ved leirskole 1 sang sangen om fiskebollene. En gutt satt fremst i båten og deltok ikke aktivt i noen av samtalene som ble ført. Men da sangen brøt ut tok han etter hvert over rollen som forsanger og det virket som om han ble mer inkludert og åpen, i tillegg til at han utrykte mer glede med ansiktet og bevegelsene sine. Etter sangen tok han i større grad del i samtalene, fordi energinivået i gruppa var høyere og samtalene ble ført i hele gruppa og ikke mellom to og to barn. Lydnivået ble selvfølgelig høyere samtidig som barna ble mer entusiastisk og engasjert. Dette gikk igjen i de fleste situasjonene hvor barna utgjorde en større gruppe. Jeg mener dette er en viktig del av barnas sosialisering, og det virker som om det faller naturlig for dem når de har det gøy sammen. Jeg mener leirskolelærerne tidvis oppfattet dette som negativt. Det ble ofte uttalt at det var mye

støy og jeg mener her at skillet mellom barnas verden og de voksnes verden kommer klart frem. Barna verdsetter latter, engasjement, intensitet når de er sammen, både inne og ute, mens de voksne i større grad verdsetter fred og ro særlig i naturen.

På leirskolen virker det som om barna i stor grad skal møte naturen på de voksnes premisser. Fred og ro, norsk turkultur og friluftslivsverdier står sterkt blant leirskolelærerne. Leken blir tilsidesatt til fordel for læring, informasjon og planlagte aktiviteter. Det virker heller ikke som om leirskolelærerne i det hele tatt tar leken, som er en stor del av barnas verden, i betraktning når de legger opp til leirskoleuken. Jeg merket det store potensialet barna hadde for å leke i naturen med tanke på deres betraktninger av det magiske fjellvannet, glassmaneten som smilte, og krabben som gikk på diskotek. Der de voksne kan se en død kvist kan barna se et sverd, en fiskestang, en tryllestav og alt det fantasien mener den kan være. Ved å la barna leke i naturen og gjøre naturen til en del av leken, mener jeg det vil oppstå en større grad av naturkontakt for barna.

Kommunikasjonen mellom barna er forskjellig fra måten de voksne kommuniserer. Mens barna liker høylytte samtaler med mange barn samtidig, foretrekker de voksne en roligere og mer dempet måte å kommunisere på. Jeg tror formaningene om stillhet, fred og ro kan legge en demper på lekens karakter og barnas sosialisering. Måten leirskolelærerne kommuniserer på er litt forskjellig på de to leirskolene. På leirskole 1 er det leirskolelærerne som tar ordet og gir kortfattede beskjeder til elevene, mens på leirskole 2 er det elevenes ansvar å gi leirskolelæreren ordet. Dette er en mer ineffektiv måte å kommunisere på, men det gir elevene en sosial læring.

5.5 Leirskolens pedagogiske virke

I denne kategorien undersøker jeg leirskolelærernes pedagogikk. Som nevnt tidligere oppstod leirskolen som en motreaksjon mot den tradisjonelle klasseromsundervisningen og dens pedagogikk. Reformpedagogene ble forbildene til leirskolen og elevene skulle lære gjennom å gjøre seg erfaringer med konkrete fenomener og ikke bare gjennom en teoretisk tilnærming. Denne pedagogikken mener jeg har blitt offer for misforståelser, i mange tilfeller også i «friluftslivspedagogikken», med den banaliserte fortolkningen at så lenge eleven gjør *noe*, så er det god pedagogikk. Den første forutsetningen for at man skal kunne ta i bruk denne erfaringsbaserte læringspedagogikken er, mener jeg, at oppgavene eller aktivitetene er åpne nok til at elevene faktisk kan tilegne seg kunnskap gjennom å gjøre egne erfaringer.

5.5.1 Åpne aktiviteter og lukkede aktiviteter

Med *åpne* og *lukkede* aktiviteter mener jeg om det er lagt gitte bestemte føringer for *hvordan* aktivitetene skal gjøres. Er aktivitetene åpne, gir det mer rom for elevene til selv løse utfordringene, og dermed bruke seg selv i større grad. En lukket oppgave er en oppgave hvor fremgangsmåten er gitt på forhånd, hvor elevene i bunn og grunn bare skal utføre dem riktig. Dette er et viktig punkt med tanke på voksenstyringen av barnas tid og aktiviteter. Om oppgavene er lukket legger dette føringer for en sterkere voksenstyring av aktivitetene og naturopplevelsen og dermed begrenses den frie naturopplevelsen. Det blir også vanskeligere å realisere ideen om at elevene skal løse oppgaven ved å gjøre seg erfaringer, når løsningen på forhånd er gitt.

Begge leirskolene er etablerte leirskoler som har et fast program med vel utprøvde aktiviteter. Det er en mening og en tanke med alt som gjøres, og hvordan det er lagt opp. Jeg vil nå gå igjennom de planlagte aktivitetene kort og si noe om hvor *åpne* eller *lukkede* de er.

Den første utflukten ved leirskole 1 var en tur til en øy. Her fikk de informasjon om trærne som vokste, bergartene på stranden, istiden, dannelsen av øya, fyrvesenet, øyens kulturhistorie og nøkken. På denne turen følte jeg det var en stor grad av undervisning hvor meningen var å lære mest mulig om øya. Meningen var i stor grad at elevene skulle gå fra post til post og bli undervist om de forskjellige fenomenene. «Aktivitetene» og opplevelsene var i stor grad lukket, og det ble lagt sterke føringer for hva elevene skulle lære og oppleve i den forstand at de fikk lite fritt spillerom.

Den andre dagen var det en utflukt til nærmeste by. Her fikk elevene gå fritt i en time og utforske byen på egenhånd. De ble oppfordret til å dra innom fiskebutikken for å se på akvariet, men sto fritt til å gjøre som de ville. Jeg velger å se litt bort fra denne aktiviteten siden den foregikk i en by og ikke i naturen. Dagens andre økt var seiling. Fokuset var rettet mot det å lære seg å seile, og elevene skulle øve på å samarbeide. Det var lite rom for utforskning, og aktiviteten føltet nokså lukket siden elevene fikk klare beskjeder om hva de skulle gjøre, hvordan de skulle gjøre det og hvorfor de skulle gjøre det. Og når de ikke mestret øvelsen umiddelbart, fikk de fortalt hva de gjorde feil og hvordan de skulle gjøre det riktig.

På den tredje dagen var klassen på det lokale museet. Her fikk de en innføring i områdets historie og bruk av kysten. Meningen var å gi elevene innblikk i hvordan livet med kysten har vært. Jeg vil si det var en nokså lukket aktivitet hvor det ble lagt føringer for både læring og opplevelse. Den andre aktiviteten var seilregatta, hvor elevene skulle bruke de ferdighetene de hadde lært dagen før, bare at nå skulle de konkurrere. Det ble lagt opp til de samme målene som forrige seilings økt, nemlig å forbedre seilteknikken, og å samarbeide.

Den siste dagen med aktiviteter var en lang tur på havet. Elevene fikk i oppgave å finne bunndyr i fjæra, og fiske med harpe og fiskestang. Det ble lagt føringer for hva elevene skulle lære og oppleve, men friheten var litt større og elevene hadde større påvirkning på hvordan de ønsket å løse oppgaven.

Den første dagen ved leirskole 2 gikk vi opp på en liten fjelltopp. Vi gikk på en sti hele veien og hadde små oppsamlingsstopp hvor vi fikk høre om troll og huldra. På toppen hadde vi et lengre stopp hvor det ble snakket om utsikten og lokal geografi. Vi gikk så videre bort til en bølgestein, før vi gikk ned fra fjellet og tilbake til leirskolen. Selve turen var nokså lukket. Vi fulgte en sti hele veien og gikk på rekke og rad. Det var i større grad åpenhet for de individuelle prosjektene i naturen. Noen plukket bær mens vi gikk, mens andre spikket litt i pausene. Noen gikk litt utenfor stien for å klatre på bergene og steinene. Det var enkelte temaer elevene skulle lære om, som troll, huldra og en bølgeslagsstein, men ellers var det elevene som selv fant prosjekter i naturen, i tillegg til de prosjektene leirskolelæreren tok initiativ til. Jeg vil si det var stor åpenhet i forbindelse med aktivitetene underveis, det eneste det ble lagt føringer for var selve ruten for turen, og de korte historiene leirskolelæreren fortalte under stoppene.

Den andre dagen skulle vi på bekkevandring. Vi gikk gjennom en skog og fulgte en bekk oppover til vi kom fram til et fossefall. Her skulle elevene klatre opp mens leirskolelæreren sikret dem med tau. Vi gikk så tilbake til leirskolen. Denne dagen var det lagt sterke føringer for ruten vi skulle gå og opplevelsene elevene skulle ha. Det var fokus på bevegelse og motorikk samt å skape en mestringsfølelse ved å klatre opp fossefallet. Det ble få muligheter til å fokusere på annet, siden det krevde fokus å hoppe fra stein til stein i bekken.

Den tredje dagen gikk vi på fjelltur. Vi gikk først opp til et vann hvor det ble fyrte bål og laget pinnebrød. Deretter fikk elevene gjøre som de ville. Noen drev fjellklatring, fisket og badet, mens andre leitet etter bergkrystaller og utforsket huler. Det var i stor grad frihet på fjellet til å velge egne prosjekter og opplevelser, og det ble lagt få føringer for hva elevene skulle gjøre eller oppleve.

Den siste dagen var det energikamp og valgfrie aktiviteter. Aktivitetene var planlagt av leirskolelæreren og elevene skulle oppleve samarbeid. De andre aktivitetene var også planlagt men litt mer «friluftslivsrelevant» som bålpyring, spikking, bærplukking. Her fikk elevene velge noen aktiviteter som de skulle gjennomføre i løpet av andre halvdel av dagen. Aktivitetene var svært lukket, og det ble lagt føringer for opplevelsene. Selv om elevene selv fikk velge hva de ville gjøre, så var det innenfor det som leirskolen ville de skulle gjøre.

Aktivitetene hadde i stor grad et fasitsvar på hvordan det skulle gjøres, og elevenes oppgave ble å lære seg å gjøre dem riktig.

I følge Dewey har barn et *instinkt for å utforske og å finne ut av ting*. Ved å benytte seg av lukkede oppgaver, og aktiviteter hvor løsningen er gitt på forhånd får ikke elevene stimulert dette instinktet til å utforske og prøve selv. I stedet for å utforske og finne ut av ting på egenhånd får de en løsning på problemet som de i bunn og grunn bare skal utføre korrekt. Slik jeg opplevde de to leirskolene var leirskole 1 mer lukket enn leirskole 2 når det gjaldt opplevelser og hva som skulle læres og gjøres. Ved leirskole 1 ble det lagt sterkere føringer for hva som skulle læres og oppleves, og elevene måtte i stor grad adoptere leirskolelærernes prosjekter i naturen. Ved leirskole 2 stod elevene mer fritt til å finne egne prosjekter og opplevelser på utfluktene i tillegg til leirskolelærerens prosjekter.

Naturtypen ved leirskole 1 spilte nok en stor rolle her. Elevene ble fraktet til øyene ved hjelp av motorbåt, og dette begrenset deres muligheter til å finne egne prosjekter i motsetning til elevene ved leirskole 2, som gikk til fots. Det ble flere «transportetapper» ved leirskole 1, hvor elevene ble litt passive i båtene, mens elevene på leirskole 2 stod mer fritt til å bevege seg og finne egne prosjekter mens de gikk. De planlagte aktivitetene og momentene som stod på planen til leirskolene var nokså faste med sterke føringer for både opplevelse og læring, men det er tiden imellom disse planlagte «postene» som skiller seg ut. Elevene på leirskole 2 stod i større grad friere til å utforske, finne prosjekter og skaffe seg opplevelser.

Det er viktig å ha en plan for leirskoleuken, men jeg mener det finnes en balanse mellom å planlegge aktiviteter og oppgaver, og det å planlegge *hvordan* oppgavene skal utføres. Å *vis* hvordan er helt klart et effektivt virkemiddel, hvis målet er å få gjennomført så mange som mulig aktiviteter på kortest mulig tid. Men til tider kan dette virke som et slags rebusløp i naturen, hvor man får en oppgave som man skal løse på en gitt måte for å mestre den raskest mulig, og dermed gå videre til neste. Dette mener jeg ikke gir elevene nok tid til å skaffe seg den erfaringen de trenger for å løse oppgaven, men i stedet blir de forklart hvordan de skal gjøre det.

Man kan *undervise* i å seile ved å forklare når man skal vende, stramme inn seilene osv, men man *lærer* seg å seile ved å kjenne når farten er riktig før en vending, og når man må trimme seilene. Ved lukkede aktiviteter vil man derfor gå glipp av kvaliteten ved å erfare aktiviteten samt gode og mindre gode måter å løse den på, i stedet for å løse den etter en oppskrift. Pedagogikken som blir benyttet kan ha innvirkning på graden av åpenhet i oppgavene eller aktiviteten.

5.5.2 Vekkende eller formidlende pedagogikk

Det eksisterer en forskjell i pedagogikken som blir benyttet på leirskolen, og jeg skiller mellom *vekkende* eller *formidlende* pedagogikk. Med vekkende pedagogikk mener jeg en pedagogikk som drar elevene inn i «undervisningen» og som vekker interesse og engasjement. I denne typen pedagogikk er det dialog mellom lærer og elev, og elevene får prøvd ut egen kunnskap og bidra med det de kan fra før. Elevene blir aktivisert og er med på å forme «undervisningen» eller aktiviteten. Med en formidlende pedagogikk mener jeg en pedagogikk som dreier seg om å formidle kunnskap og informasjon. Den formidlende pedagogikken foregår som en monolog hvor læreren forklarer og viser mens elevene lytter og observerer, noe som har en passiviserende effekt. Med mindre læreren er et talent innen formidlingskunst.

Den vekkende pedagogikken kan i større grad engasjere elevene og stimulere til kreativitet, utfoldelse og nysgjerrighet. En formidlende pedagogikk kan passivisere elevene og dermed dempe deres kreativitet og utfoldelse. På denne måten kan man via pedagogikken se hvordan leirskolen legger an til at elevene skal møte naturen, enten med en engasjert, utforskende og «søkende» holdning eller med en mer passiv og «mottakende» holdning.

Leirskolelæreren samler elevene som oftest i en sirkel eller i en vifteform foran seg når et tema eller fenomen skal introduseres. Dette er en grei måte å få oppmerksomhet på, men som vi skal se er det forskjellige måter å benytte seg av denne oppmerksomheten på, når noe skal formidles.

Den utvalgte situasjonen ved leirskole 1 fant sted på en øy midt på dagen. Elevene fikk beskjed om å sette seg ned og ta frem matpakken og spise lunsj. Mens elevene spiste, fortalte leirskolelæreren om øyens historie. Det startet med istiden og hvordan isen dyttet sand og stein foran seg, slik at steinene ble slipte runde. Når isen så trakk seg tilbake, hevet landet seg etter å ha blitt presset ned av tyngden av isen, slik at øyen nå kom over havoverflaten. Det ble så fortalt historier om livet på øyen, om bosetning, hushold og hva menneskene drev med. Lunsjpausen fungerte som en forelesning hvor leirskolelæreren spiste litt og informerte om øyen.

Et manglende skille mellom lunsjpause og forelesning tror jeg er grunnen til at det ble mye enveiskommunikasjon. Elevene er vant til at lunsjpausen er fritid på skolen, og da skal de ikke lære, men spise. Etter min mening er det nokså vanlig at måltider er sosiale situasjoner. Enten det er kollegaer som spiser sammen på pauserommet, elever som spiser i kantina, eller familien som spiser middag, så har det en sosialiserende funksjon hvor man snakker sammen, utveksler meninger, og, for å bruke et norsk uttrykk: «koser seg».

Kommunikasjonen påvirkes også av at elevene er i 11-12årsalderen, ettersom barn kan ha vanskeligheter med å ta inn nye inntrykk og informasjon, samtidig som de gjør noe annet som for eksempel å spise mat. Jeg mener at barn ikke er i like god stand som voksne til å ta inn nye omgivelser, spise mat og samtidig engasjere seg i «forelesningen». I naturen er det mange distraksjoner, både fra naturens side og fra medelever, i tillegg til at man skal man spise matpakken. På denne måten er det mye som stjeler oppmerksomheten og det er vanskelig å sette seg inn i temaet som det blir forelest om.

For det er nettopp å *forelese* leirskolelæreren gjør i denne situasjonen, og det er dette han legger opp til når han benytter lunsjpausen slik. Det er årsaken som blir introdusert først, og deretter konsekvensene. En tar med andre ord ikke utgangspunkt i det en kan sanse og oppleve på øya, for å la dette reise spørsmål om hvordan alt dette er blitt til, men omvendt. For å få ordet må elevene rekke opp hånden og få ordet før de kan snakke, noe som ikke skjer ofte med mindre leirskolelæreren spør om det er noen som har ett spørsmål. Det ble generelt sett få spørsmål under denne seansen, siden det i stor grad var enveiskommunikasjon hvor elevene i liten grad var engasjerte og delaktige i forelesningen.

Situasjonen jeg vil ta opp fra leirskole 2 fant sted en dag vi skulle på bekkevandring. Vi gikk fra leirskolen og gjennom en skog for å komme til bekken. Da vi var kommet et stykke på vei, stoppet leirskolelæreren opp i en nedoverbakke. Han ba elevene å samle seg foran ham, og sette seg ned. Dette skapte et naturlig auditorium, siden han stod nederst og barna satt på forskjellige plasser i bakken. Om det var tilfeldig eller planlagt at det var lite blåbær i området, vet jeg ikke, men problemet med blåbærplukkende elever som ikke fulgte med var dermed lite. Jeg var forberedt på en forelesning, men dette skjedde ikke. Leirskolelæreren holdt opp litt skjeggjav og spurte:

- *Hva er dette her dere?*
- *Hvilken type lav er det da?*
- *Hva om jeg holder den under haka, hva ser det ut som?*
- *Hvor finner vi dette?*
- *Hva er lav for noe?*

Disse spørsmålene han stilte gjorde at elevene engasjerte seg i temaet. De fleste ville forsøke å svare og kom med egne teorier. Noen var riktige mens andre var mindre riktige.

Leirskolelæreren fremhevet da det elevene nevnte som var riktig for å pense elevene inn på riktig vei. Leirskolelæreren fant en fin balanse mellom å la elevene svare og gjette, og fortelle

mer avansert informasjon om laven. Blant annet om hvor mye laven vokste i året, for å deretter spørre hvor gammel den aktuelle laven var når den var ca. 10 cm. Han trakk dermed inn forskjellige kunnskaper om et tema og aktiviserte elevene. Dette skjedde også da mose ble ett tema og elevene fikk prøve selv å finne svar på hva det var, hva den kunne brukes til, i tillegg til ekstrainformasjon fra leirskolelæreren.

I disse utvalgte situasjonene ble det benyttet to forskjellige metoder for å formidle kunnskap. Den ene benyttet seg av en mer forelesende monologstil og den andre benyttet seg av en mer inkludere dialogstil. Det jeg bet meg merke i var forskjellen i graden av engasjement fra elevens side i disse situasjonene. Ved leirskole 1 var elevene passive og «mottok» informasjon fra leirskolelæreren, mens ved leirskole 2 tok elevene del i og påvirket informasjonen.

Vygotskij mente at læring måtte skje gjennom dialog og at språket er en viktig del av denne læringen. Kjernetanken var at eleven skulle være i dialog og samhandling med en mer kompetent lærerfigur. Ved hjelp av denne dialogen mellom elev og lærer skal eleven konstruere sin egen kunnskap, ved hjelp av hint, spørsmål og antydninger fra læreren. Denne prosessen ble kalt stillasbygging hvor læreren skulle være stillaset som gav eleven muligheten til å konstruere kunnskapen (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Læreren ved leirskole 2 benyttet seg av denne pedagogiske metoden istedenfor å holde en forelesning om skjeggglav, mose og så videre. Jeg merket en tydelig forskjell i elevenes engasjement da de ble involvert i undervisningen. De ble mer aktive og ønsket å prøve ut sine egne hypoteser og kunnskap, og fikk veiledning av læreren slik at de klarte å skape den riktige kunnskapen om skjeggglaven. På denne måten var elevene selv med å konstruere sin egen kunnskap, og etter min mening gir dette dem et nærmere forhold til naturen de er i. Dette tror jeg kan styrke deres evne til å være nysgjerrige og utforske, til å finne svar selv, istedenfor å vente på å få svaret fra læreren. Dette fører kanskje til et mer personlig engasjement i naturen når elevene føler at deres evner og kunnskap strekker til, og på den måten gi en mer selvstendig følelse i naturen hvor man ikke trenger å ha noen med som kan fortelle dem om de forskjellige fenomenene.

5.5.3 Induktiv eller deduktiv tilnærming

Den pedagogiske metoden leirskolelærerne benytter seg av er interessant å se på fordi den sier noe om hvordan leirskolelærerne vil at elevene skal lære på. Jeg skiller her mellom *induktiv* og *deduktiv* tilnærming til oppgavene og aktivitetene. Ved induktiv metode gjør man seg først spesielle erfaringer som man så prøver opp mot generelle prinsipper og teorier. Denne

metoden blir også kalt erfaringsbasert læring. Ved deduktiv metode går man motsatt vei, ved å gå fra generelle prinsipper og teorier og til spesielle erfaringer. Denne metoden blir også kalt meddelende eller instruerende metode (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Valget av metode er ikke bare en pedagogisk tilnærming til læring, men metoden man velger kan også sees på som et forbilde, og dermed et normerende uttrykk for hvordan leirskolen mener at elevene skal nærme seg naturen. Ved å benytte enten induktiv eller deduktiv metode, sender leirskolen signaler til elevene for hvordan man skal forholde seg til læring og opplevelser i naturen. Ved å benytte en induktiv metode, hvor elevene gjør sine egne erfaringer ved hjelp av egne vurderinger og handlinger, gir en uttrykk for et selvstendig forhold til naturen er å etterstrebe. Dette skaper et åpent forhold til naturen, hvor eleven selv får dannet seg en mening og skaper sin egen forståelse av naturen. Ved en deduktiv metode blir det lagt føringer for hvordan elevene skal forstå og møte fenomenet. Dette skaper en forventning eller en holdning til at «noen» skal forklare og vise, og man mister noe av den personlige eller «selvstendige» holdningen til naturen.

Dette er et viktig punkt, både med tanke på å bruke en egnet pedagogisk metode i læringen, men også for å gi elevene en selvstendighet i forhold til det å oppleve naturen. For mange av elevene er dette første møtet med naturen, dermed er de svært mottakelig for påvirkning. Om leirskolelærerne benytter seg mye av en deduktiv metode, kan dette føre til at elevene oppfatter naturen en arena hvor de skal bli opplært og dermed være avhengige av å ha noen med seg som kan «lære dem opp». Jeg vil nå ta opp en situasjon fra hver leirskole som belyser hvilken av metodene som er mest brukt.

En dag stod seiling på programmet til leirskole 1. Dette var nytt for de aller fleste, og økten ble innledet med enkel teori om vind og seilbåtene. Båtene, som var av typen «lærling» ble tegnet på tavla, og det ble satt navn på de forskjellige delene i båten, som kjøll, ror osv. Deretter gjennomgikk instruktørene som var innleid, prinsippene for seiling og hvordan man seilet. Deretter gikk vi til bryggen hvor båtene lå fortøyd. Elevene lærte å rigge båtene, og ble delt inn i grupper med 3 for hver båt. Båtene ble så slept ut fra brygga ved hjelp av de to motorbåtene som instruktørene benyttet seg av og elevene fikk nå beskjed om å seile ned mot en blåse og tilbake igjen. Seilingen fant sted i et nokså stort og beskyttet basseng, men det var en del båter som lå fortøyd på den ene siden. Da båtene ble frigjort fikk elevene beskjeden: *«Kjør i den retningen, og hold roret i midten!»*

De færreste klarte den første vendingen, og instruktøren kjørte bort til båtene som hadde problemer, og gjorde vendingen for dem ved å dra dem rundt. Samtidig gav han beskjeden:

«Dere kan ikke seile midt imot vinden, det går ikke.» Andre instruksjoner som ofte ble benyttet var:

Kjør mot det brune huset der, og sving.

Legg roret over, nei andre veien, dere sitter feil i båten.

Sving mot styrbord, nei styrbord er andre veien.

Elevene i en båt fikk beskjed om å styre mot et rødt hus, elevene gjorde som han sa, men traff ett skvalpeskjær som lå midt i kursen. Instruktøren utbrøt: «*Du må jo se hvor du styrer gutt, du må sikte på det røde huset og styre unna skjærene!*»

Instruktørene brukte mye av tiden til å kjøre mellom båtene og dra dem rundt ettersom de ikke fikk til å gjøre vendingen. Mye av tiden instruktørene tilbrakte med elevene, gikk med til å dra båtene rundt og gi beskjed om at de måtte svinge. Da vi kom på land sa den ene instruktøren noe frustrert til meg: «*Dette må være noe av det dårligste jeg har sett. De klarte jo ikke å vende og hadde vel ingen forståelse av hva de gjorde.*»

På bryggen fikk elevene tilbakemelding på seilingen: «*Noen av dere var flinke, andre var helt middels, og noen var mindre flinke. Det er fordi dere ikke hører etter og ikke gjør som vi sier. Dere må følge med å gjøre som vi sier*»

Dette var en noe spesiell opplevelse. Instruktøren hjalp elevene med å vende båten ved å ta tak i vantet til seilbåten og dra den rundt ved hjelp av motorbåten. Deretter gav han beskjed om at de måtte svinge. Det kom ganske tydelig frem at det var noe som ikke fungerte siden elevene måtte få hjelp til vendingen stort sett hver gang. Jeg reagerte på at instruktøren ikke forsøkte å snakke elevene igjennom vendingen eller forsøke å finne ut hva som gikk galt, eventuelt å få elevene til å kjenne selv hva som gikk galt, men i stedet gjøre vendingen for dem, og så gjenta at de måtte svinge. Elevene fikk dermed lite rom til å prøve og feile siden instruktøren gjorde vendingen for dem hver gang.

Det virket på meg som om problemet ganske enkelt var at elevene ikke gjorde nok utslag med rorpinnen, og siden vinden var svak, hadde de ikke tilstrekkelig med fart for å komme igjennom vindøyet, siden de mistet mye fart ved å ta en langsom vending. Reaksjonen hos elevene var tydelig, de var også litt frustrert over ikke å få det til. Etter en liten stund snakket jeg med noen av dem, og de synes egentlig at det var gøy å være ute i seilbåt. Økten var preget av instruksjon og kommandoer i fra instruktøren, noe jeg mener kunne ha vært

unnått om instruktøren hadde brukt litt tid på hver båt som gjorde en vending, for å gi dem tips og råd.

En av de praktiske ferdighetene som stod på programmet ved leirskole 2, var bålpyring. Leirskolelæreren introduserte aktiviteten med å fortelle om hva som skulle til for å lage et bål, hvilken treslag man burde bruke, størrelse på fliser og materialet. Så laget leirskolelæreren et lite bål og forklarte stegene, alt fra å rive opp bjørkenever, til å lage små fliser av vedkubbene og etter hvert litt større fliser. Målet var at det lille bålet skulle brenne i to minutter fra man fyrte på, slik at man skulle rekke å hente mer material og bygge bålet større. Elevene gikk så i gang med å forberede sitt eget bål. De samlet inn det de trengte mens leirskolelæreren gikk litt rundt og gav tips om hvor mye never de trengte, størrelsen på flisene og annen informasjon. Når eleven var ferdig med å bygge bålet fikk han beskjed om å tenne fyr mens leirskolelæreren tok tiden.

Siden dette var en valgfri aktivitet var det bare seks elever som deltok i denne omgangen. Det betyr at det var rikelig med plass og tid. Rent sikkerhetsmessig var det også gode forhold, siden det var vått i gresset og bålene ble fyrte på en metallplate. Jeg mener at leirskolelæreren her hadde gode muligheter til å gi elevene i oppgave å fyre ett lite bål, og la dem løse oppgaven på egenhånd. De hadde da fått mulighet til å erfare at det ikke går an å tenne fyr på en stor vedkubbe, men at de må ha mindre materiale for å så bygge bålet gradvis opp. Jeg tror dette ville ha gitt dem mer eierskap til oppgaven, og en større følelse av mestring når de fikk det til på egenhånd. Leirskolelæreren skulle selvfølgelig ha vært tilstede for å veilede de som hadde vanskeligheter med å få fyr på bålet, slik at alle til slutt hadde fått det til. Dette hadde vært en utmerket situasjon for å lære ved hjelp av erfaring, prøve og feile for å så få det til. Elevene ble med andre ord lært opp til å fyre bål i stedet for å lære seg å fyre bål, og i dette mener jeg det ligger en stor forskjell.

Det å lære seg noe, rommer flere kvaliteter, enn det å bli opplært i noe, etter min mening. Når man lærer seg noe, skjer det en prosess hvor man blir bedre på problemløsning og utvikler kreativiteten. Man lærer seg å prøve på nytt, men denne gangen litt annerledes, og dermed skaper man kunnskap og erfaring i stedet for å få kunnskap og ferdigheter overlevert. Med andre ord lærer man å lære, samtidig som man lærer en ferdighet. Etterpå kan man tenke at dette klarte jeg selv, og man kan få en sterkere følelse av mestring. Hvis leirskolelæreren i tillegg kunne fortalt eller fått frem viktigheten av det å kunne gjøre opp ild, både rent historisk og i friluftslivssammenheng, tror jeg følelsen av å lykkes ville blitt enda sterkere.

Når man blir opplært til noe, tror jeg man ikke oppnår samme følelsen av å lykkes i like stor grad, som om man «lærer det selv». Da sendes det ut signaler fra leirskolen/lærerne om at

vi skal lære deg det du trenger, og at man er avhengig av andre for å lære noe. Under intervjuet med leirskolelæreren ble det fortalt at noe av det som var viktig med leirskolen var at barna lærte seg selvstendighet. «*De må skjønne litt mer og bli litt mer voksne og ta mer ansvar. Selvstendighet og ansvar for å ta vare på seg selv.*»

Dette var generelt om leirskolen mål og ikke rettet mot noen spesifikke aktiviteter og det ble ikke nevnt i forbindelse med bålpyringen. Men dette var et uttalt mål som barna skulle sitte igjen med etter leirskolen. Instruksjon i bålpyring har helt klart noen fordeler. Elevene lærer mye raskere, og man sikrer at alle lærer det samme. Derimot vil jeg vil påstå at man ikke oppnår denne selvstendigheten som leirskolelæreren snakket om i så stor grad om vi ser isolert på bålpyringsaktiviteten. Om vi ser på det store bildet blir elevene egentlig *lært opp til å bli lært opp*. Når de skal gjøre noe, så skal det være en voksen der som skal fortelle dem hvordan de gjør det. Dette mener jeg ikke skaper selvstendighet.

Nå er det forskjell på de to aktivitetene jeg valgte å ta opp. Men metodene som blir brukt er de samme. Det blir i stor grad lagt vekt på at de skal lære så fort som mulig nettopp for å skape en mestringsfølelse. Med tanke på hvor lite tid leirskolen har til rådighet faller det ganske naturlig å benytte den metoden som gir resultater raskest. Når det gjelder seilingen gav instruktøren uttrykk for at elevene den dagen var spesielt «svake» i forhold til hva som var normalen. Den andre klassen, som var ett år eldre, fikk det visstnok bedre til under introduksjonsøkten enn klassen som deltok i situasjonen jeg tok opp. Seilregattaen som fant sted neste dag gikk visstnok bedre enn introduksjonsøkten som jeg deltok på, og generelt har jeg hørt mange positive tilbakemeldinger på seilingen. Meningen med å løfte denne situasjonen er ikke ment som en kritikk til hverken aktiviteten eller instruktørene, for de andre seiløktene gikk betydelig bedre. Målet var å vise problemer med den pedagogiske instrueringsmetoden når ting ikke går på skinner.

Det som skjedde var at elevene ikke klarte å ta instruksjonene, eller at instruktøren instruerte på feil tidspunkt, og løsningen ble at instruktøren utførte vendingen av båten for elevene. På denne måten fikk ikke elevene jobbet konstruktivt med utfordringen ved å vende en seilbåt, og dermed stoppet læringskurven litt opp. Ved bålpyringen var løsningen gitt på forhånd slik at elevene kunne «kopiere» løsningen, og dermed fikk de etter min mening ikke utfordring nok i aktiviteten. Igjen biter jeg meg merke i at aktivitetene, både hvordan de blir presentert og gjennomført, legger opp til at elevene skal lære noe så raskt som mulig. Det å skape mestringsfølelse er sentralt på leirskolen, og er jo selvfølgelig viktig for alle som prøver nye aktiviteter.

5.5.3 Læring igjennom kontekst, kontinuitet og samspill

Ifølge Dewey måtte man gjøre egne erfaringer ut fra egen praksis. Om man ikke gjør seg erfaringer er det heller ingen fullverdig kunnskap (Imsen, 2006). Ut i fra Deweys ideelle læringskontekst om er bondekjøkkenet, tolker jeg dette som at man skal lære igjennom helheten og ikke isolerte deler av helheten. For eksempel deløvelser tatt ut av en kontekst. I tråd med dette kunne bålfygingsøvelsen blitt gjennomført på en skogstur, hvor man måtte fyre flere bål slik at alle får en plass rundt bålet slik at man kunne koka vann til teen, grillet ostesmørbrød og fått varme. Da måtte man ha organisert seg i grupper, hvor noen laget en bål plass mens andre sanket ved, og til slutt fyrte opp bålet. I følge Dewey ville dette gi en læring igjennom en helhet og ikke som en deløvelse tatt ut av kontekst. Læringen ville også kommet som en følge av aktivitet fra elevens side. Hvor elevene organiserer arbeidet, finner råmaterialet og fyrer opp bålet for å kunne lage mat og få varme.

Kontinuitet og samspill er sentrale stikkord i Deweys erfaringslæring. De erfaringene man gjør seg står i vekselvirkning med de erfaringene man har gjort seg og de erfaringene man kommer til å gjøre. For eksempel vil man i en «konstruert» bålfygingsøvelse gjøre seg en erfaring om at veden som ligger ved bålfygingsplassen brenner godt. Dermed har man ikke erfaring med ved som brenner dårlig når man neste gang skal fyre et bål og det ikke ligger ferdig opphugget ved der man skal fyre bål. På denne måten får man ikke en god kontinuitet mellom erfaringene man skaffer seg, og de fremtidige erfaringene man skal gjøre seg, men man starter på nytt fordi erfaringene man gjorde seg ikke gjør seg gjeldende i fremtiden. Hadde den første erfaringen vært at fuktig levende trevirke ikke brenner godt og at man må ha tørt trevirke, ville erfaringen ført til at man kunne bygge videre på dette. Ved neste erfaring hadde man vært klar over behovet for tørt død ved, og kanskje gjort nye erfaringer, som at furu brenner «roligere» med færre gnister enn gran. Dermed ville prinsippet om kontinuitet vært tilstede.

Piaget mente at kunnskap ikke kan overføres, men at hver enkelt må konstruere sin egen kunnskap. Ifølge Piaget har alle mennesker innebygde skjemaer som man fortolker verden ut i fra, dette kaller Piaget for assimilasjon. Når det dukker opp nye erfaringer som ikke stemmer med de skjemaene man har, oppstår det en ubalanse mellom hva man vet og de nye erfaringene man har gjort seg. Dette skjemaet man innehar er dermed utilstrekkelig, og man må endre sin forståelse som er i tråd med den nye erfaringen man har gjort seg: akkomodasjon. Når man endrer eller utvikler nye skjemaer innehar man da en ny viten (Lyngsnes & Rismark, 2007). På denne måten skaper man sin egen kunnskap i stedet for å adaptere kunnskap. Piaget mener at denne ubalansen som oppstår når skjemaet ikke er

tilstrekkelig i møtet med nye erfaringer, fungerer som en indre motivasjon til å skaffe seg ny kunnskap for å tilpasse skjemaene etter den nye erfaringen.

Piaget skilte også mellom *figurativ* og *operativ* kunnskap, hvor figurativ kunnskap også kan omtales som «puggkunnskaper» som ikke er relatert til et skjema. Operativ kunnskap er kunnskap som kommer av en læringsprosess bestående av assimilasjon og akkomodasjon, og er dermed mer anvendbar og varig, enn figurativ kunnskap. Med andre ord skal eleven være en medkonstruktør av sin egen kunnskap og lære gjennom assimilasjon og akkomodasjon. Ut fra Piagets syn på læring vil det i leirskolen i mindre grad forekomme en læring som gir elevene operativ kunnskap, enn hva som er mulig. Grunnen til dette er at det forekommer mye overføring av kunnskap fra leirskolelærerne i form av forelesninger og teoriøker. Dette gjør at elevene sitter passivt og mottar kunnskap og får ikke aktivt deltatt i læringsprosessen. De får med andre ord ikke vært med på å konstruere sin egen kunnskap, og resultatet blir at det de faktisk lærer vil være figurativ kunnskap som ikke er så anvendbar og varig (Ibid).

Vygotskij mente at kommunikasjon og det sosiale aspektet var viktig i læringsprosessen. Læreren skal fungere som et stillas som skal hjelpe eleven i å oppnå kunnskap han ikke er i stand til å nå på egenhånd, ved å stille spørsmål, komme med hint, uten å gi eleven svaret på forhånd (Ibid). Læreren ved leirskole 2 lyktes med dette i flere situasjoner, også hvor det var snakk om læring av mer teoretisk karakter. I stedet for å gi elevene svarene, dro han dem inn i undervisningen ved å stille dem spørsmål, og få dem selv til å konstruere den riktige kunnskapen om for eksempel skjeggglav. Elevene blir kanskje ikke aktive i fysisk forstand, men de tar en aktiv del i læringen rent kognitivt, og er med på å konstruere sin egen kunnskap. Her mener jeg det eksisterer en forskjell på de to leirskolene.

Ved leirskole 1 ble den teoretiske kunnskapen formidlet uten forsøk på å inkludere elevene i læringsprosessen. Dette kan komme av at det tar kortere tid å formidle informasjon uten å inkludere eleven i prosessen. Leirskolen hadde et nokså spekket program og det var mange momenter elevene skulle innom i løpet av en dag. Dermed kan det være lettest å bare formidle, for å rekke over alle punktene. En kan «komme innom», «ta opp» og «gå igjennom» en mengde lærestoff – men hva med den egentlige beholdningen? Dette mener jeg er en mindre god tilnærming til naturmøtet. Leirskolelæreren påpekte selv at elevene er altfor stresset for tiden, og er vant til å bli fraktet fra den ene aktiviteten til den andre av sine foresatte, og han mente at barna måtte få tid til å finne roen og bli kjent med naturen. Til tross

for dette blir elevene fraktet rundt fra post til post hvor leirskolelæreren overleverer kunnskap til dem slik at det skal gå fortere og at de kan rekke over mest mulig.

5.5.4 Den misforståtte erfaringspedagogikk

Erfaringspedagogikk har blitt en standard de fleste former for undervisning strekker seg etter, men i noen tilfeller bruker man begrepet feil. Jeg hørte leirskolelærerne ofte nevnte viktigheten av «learning by doing», som kommer fra Deweys erfaringspedagogikk. Deweys erfaringsbegrep er knyttet sammen med bearbeidelse og refleksjon. Opplevelsen skal komme først og *erfaringen* kommer så som et resultat av refleksjon eller bearbeidelse. Erfaringen er tolkede og reflekterte opplevelser, ifølge David Kolb (Kolb, 1984). Jeg mener leirskolelærerne misforstår eller misbruker begrepene learning by doing og erfaringspedagogikk. På meg virker det som om alle oppgaver og aktiviteter som inneholder aktivitet og bevegelse blir forstått som erfaringspedagogikk, og så lenge elevene gjør noe fysisk er det learning by doing.

Når man ser på den pedagogiske metoden leirskolelærerne benytter seg av er det en overvekt av instruksjon og bruk av deduktiv metode. Det er her jeg mener misforståelsen ligger. Dette foregår på den måten at elevene får instruksjoner i hvordan de skal løse problemet eller utføre en oppgave, og så blir det opp til elevene å utføre den riktig. Man kan jo si at elevene lærer å fyre et bål ved å faktisk gjøre det, eller lærer å seile ved å faktisk gjøre det, i stedet for å lære om det på en tavle. Men det gjør ikke automatisk læringen til erfaringsbasert læring. Ved en deduktiv metode vil ikke eleven få gjennomgå denne læringsprosessen med å oppleve først for å så reflektere over opplevelsen og dermed skaffe seg erfaring. Kolbs læringssirkel (Kolb, 1984) har dette som utgangspunkt, hvor man først får en konkret opplevelse, så reflekterer man over opplevelsen og får en abstrakt begrepsliggjøring, hvor man igjen prøver aktiviteten på nytt med nye egendannende teorier og får nye konkrete opplevelser av dette. På denne måten lærer eleven gjennom å gjøre seg erfaringer og reflektere rundt erfaringene for å så prøve på nytt.

Denne dimensjonen av læringsprosessen forsvinner i leirskolens pedagogikk ved at elevene får presentert løsningen på forhånd, og får instruksjoner i hvordan oppgaven skal løses underveis. Med andre ord forsøker lærerne å overføre kunnskapen sin til elevene. Dette er ifølge Piaget en læringsmetode som gir lite anvendbar og varig kunnskap. Elevene vil få *oppleve* aktiviteten seiling eller bålpyring, men de vil i mindre grad kunne dra ut anvendbar kunnskap av dette, fordi læringen har bestått av instruksjoner på hvordan man gjør det riktig, og ikke *erfaring* med hvordan skal løse oppgaven eller problemene som oppstår. Elevene lærer

seg ikke å kjenne gjennom kroppen når man må stramme inn skjøtene på seilet, og de får heller ikke mulighet til å reflektere over hvorfor båten står i ro i vindøyet og hva man må gjøre for å unngå det. Det de får vite er hva de må gjøre for å gjøre aktiviteten eller oppgaven riktig.

Tiden spiller også en viktig rolle på leirskolen. En induktiv læringsprosess er tidkrevende og forutsetter at eleven får tid til å gjøre seg erfaringer, og refleksjoner rundt erfaringene ved veiledning fra en lærer eller veileder. Med andre ord vil ikke et opplegg hvor elevene i to timer seiler mellom punkt A og B, mens en instruktør i motorbåt gjør vendingene for dem og påpeker at de gjør det feil, gi elevene et læringsutbytte basert på erfaring. Kanskje kunne det vært kuttet ned på antall aktiviteter i løpet av dagen slik at elevene hadde fått mulighet til å prøve litt selv, gått i land for å utveksle erfaringer, reflektere og fått litt veiledning fra instruktøren, for å så forsøke på nytt. Dette hadde vært mer tidkrevende, men jeg mener kvaliteten på læringen og læringsutbytte hadde blitt betraktelig bedre.

Jeg mener også det er verdt å merke seg mangelen på en helhet i aktivitetene. Aktivitetene som gjøres blir isolert fra helheten i stedet for å være en del av den. For eksempel dette bålfyrringskurset som ble holdt på leirskole 2. Veden lå klar ved bålplassen, og bålet ble fyrte for at elevene skulle lære å fyre bålet. Opplevelsen av bålfyrringen mener jeg hadde blitt mer helhetlig om det ble gjort under en utflukt i skogen. På denne måten vil det å fyre et bål ikke bli målet i seg selv, men en del av opplevelsen av å være i naturen.

Dette bygger opp rundt mine antakelser om at leirskolene synes at det å lære noe er viktigere enn det å oppleve noe. Resultatet, altså læringsutbyttet i snever forstand, blir målet i stedet for at opplevelsen ved aktivitetene blir målet. Jeg mener elevene hadde fått mer utbytte av å få prøve og feile litt på egenhånd mens leirskolelærerne hadde trukket seg litt tilbake. Jeg tror dette hadde ført til en større følelse av selvstendighet og dermed gitt elevene en følelse av at de faktisk kan gå ut i naturen uten å ha noen som forteller dem hvordan de skal gjøre det.

5.5.5 Refleksjoner rundt leirskolelærernes rolle

Jeg mener leirskolen og leirskolelærerne befinner seg under et stort press både med tanke på tid, penger og læreplanen. I en tid hvor kravet om målbar læring er stort, og kravet om effektiv bruk av skolens midler er enda større, må leirskolen kjempe for sin eksistens ved å ha opplegg som samsvarer med Kunnskapsløftet og læreplanen. En leirskolelærer uttalte at leirskolene må kontinuerlig kjempe for sin eksistens, og at Norsk Leirskoleforening er flinke til å være der før beslutningene tas. Hadde det ikke vært for Norsk Leirskoleforening ville det blitt gjennomført så mange økonomiske kutt at leirskolene til slutt hadde blitt lagt ned. I

tillegg er leirskoleuken kort (mandag til fredag), og det blir dermed et tidspress for å få gjennomført aktiviteter som skal sørge for at elevene lærer noe i tråd med læreplanen. Dermed tror jeg leirskolelærerne blir preget av dette.

For meg er det åpenbart at alle leirskolelærerne brenner for at barn skal få mulighet til å oppleve naturen, og de er dyktige mennesker alle sammen. Problemet oppstår når det ikke bare er elevenes behov som skal tilfredsstilles. For å sikre videre drift og økonomisk tilskudd må opplegget på leirskolen kunne rettferdiggjøres ut i fra læreplanen og kunnskapsmål som settes. På denne måten er det lett for at leirskolelærerne blir bundet fast av dette. På den andre siden er det et paradoks at leirskolen, som var tenkt som en erfaringspedagogisk og annerledes måte å lære på enn vanlig klasseromsundervisning, i mindre grad driver denne pedagogikken i praksis.

5.6 Fritiden

Fritiden er også et interessant punkt, fordi leirskolen er en voksenstyrt aktivitet, er det spennende å se hva som skjer når leirskolelærerne forlater leirskolen. Det er også spennende å se på hvordan leirskolens fasiliteter stimulerer elevenes fritid. Dette kan si noe om leirskolen legger føringer for aktivitetene selv på fritiden, eller om elevene står helt fritt til å gjøre hva de vil.

Elevenes fritid er en sentral del av leirskolen. Ved begge leirskolene er det lagt opp slik at elevene følger leirskolens faste program frem til middag, som er mellom kl. 17 og 18. Elevene har da fritid etter middag hvor de får lov til å gjøre som de vil innenfor leirskolens regelverk. Her eksisterer det store forskjeller på de to leirskolene og tilbudene de har til elevene.

Leirskole 1 er godt utstyrt, og har mange fritidstilbud til elevene. Det var flere kanoer og robåter som elevene kunne benytte seg av på fritiden, så lenge det var minimum to elever i båten/kanoen, de brukte redningsvest og holdt seg innenfor det tillatte området. Det var også håver, krabbefiskeutstyr og bølter slik at elevene kunne lete etter krabber og annet liv i strandsonen, samt en volleyballbane. Det ble også satt av tid hvor elevene fikk lov til å bade, mens en ansvarlig leirskolelærer sørget for sikkerheten. Elevene fikk under en teoriøkt den første kvelden en liten innføring i hvordan man ror og padler. Det ble gjennomgått knuter og forskjellige teknikker, samt regler.

De fleste elevene var svært interessert i å utforske kanoene og robåtene. Den første dagen var de fleste usikre på om de fikk lov til å bruke båtene alene og spurte ofte om

tillatelse. Leirskolelærerne understreket at elevene var frie til å bruke båtene på fritiden, og de kunne velge fritt hva de ønsket å gjøre. De færreste hadde forsøkt padling og roing før, og det ble en del frem og tilbake før elevene fant gode teknikker for å manøvrere båtene. Det gikk ikke lang tid før elevene klarte å ro og padle på rett linje og dette skapte mye glede, ut fra lydene og gledesropene som kom.

Ei av jentene fikk det ikke helt til i starten. Hun rodde med tidevannsstrømmen først men når hun skulle tilbake kom hun seg ingen vei siden hun nå rodde mot strømmen. Det hele endte med at noen gutter rodde ut til henne og fikk båten i land. Da hun kom på land sa hun: *«Jeg skal aldri mer i en båt, jeg får det ikke til, og jeg kommer sikkert bare til å bli tatt med ut til havs. Synes det var ordentlig ekkelt.»* Dette var helt klart en negativ opplevelse for jenta som ikke gav henne mye mestring. Under frokosten neste dag fortalte hun dette til sin kontaktlærer, og virket litt lei seg fordi hun ikke hadde fått det til. Heldigvis var det noen andre jenter fra den andre klassen som overhørte dette, og gikk straks i gang med å overtale henne til å bli med ut i båten en gang til. Hun lot seg overtale og etter frokost gjorde hun et nytt forsøk. Da jenta kom tilbake en halvtime senere sprudlet hun av glede. Hun hadde ikke hatt den samme negative opplevelsen, men derimot fått det ganske bra til. I tillegg hadde hun nå fått seg to nye bestevenninner fra den andre klassen som var på leirskolen. Etter dette så jeg ofte jenta ute i robåt eller kano på fritiden. Denne situasjonen er et godt eksempel på hvorfor barn må få være litt alene og forsøke aktivitetene på egenhånd. Barna er i stand til å hjelpe hverandre hvis noen ikke får det helt til, samtidig som de sosialiserer seg og danner nye bånd når de er i aktivitet. Denne opplevelsen hadde kanskje artet seg annerledes om det hadde vært en planlagt aktivitet fra leirskolens side med ro-kurs og opplæring først.

Barna var i stor grad selvaktivisert på fritiden. De padlet, rodde, fisket krabber og lekte fra de var ferdig med middagen og til kveldsmaten, og fra kveldsmaten og til det ble arrangert diskotek. De eneste gangene man så elevene inne på leirskolen i løpet av kvelden var når de skulle gå på do, og når de skulle fortelle klasselærerne om sine opplevelser eller gi beskjed om hva de skulle gjøre. Alt i alt var elevene svært engasjerte og flinke til å være i aktivitet og benytte seg av fasilitetene.

Leirskole 2 er en mindre utstyrt leirskole. Det som var av tilbud i området var en buldrevegg, en gamle og en bålpluss. Ellers var det noen brettspill inne, samt bordtennisbord og air-hockeybord i kjelleren. Det var også en kiosk, som kontaktlærerne fikk ansvar for, og kunne bestemme åpningstidene for. Elevene fikk ikke lov til å oppholde seg på rommene sine på fritiden, men stod fritt til å benytte seg av utearealene og fellesrommene. De to klassene som var der den aktuelle uken hadde tatt med en cd-spiller og noen brettspill. På fritiden var

de aller fleste inne i fellesrommene. Jeg snakket med en gutt som var ute i buldreveggen. *«Det er kjedelig med spill og musikken er dårlig. Vil liksom ikke gjøre noe, er bare kjedelige ting å gjøre, så da klatrer jeg heller.»*

En annen gutt som var inne sa: *«Det er så kjedelig å være ute. Er ingen ting å gjøre. Her inne er det i hvert fall musikk.»*

Kan du ikke leke ute da, eller finne på noe gøy?

«Det er jo ikke noe å gjøre annet enn klatring, og det er kjedelig.»

Hva gjør du hjemme da?

«Ser på tv, er med venner, spiller data, ser på film eller holder på med telefonen.»

Hva med å utforske skogen?

«Det er så mye trær, er jo ikke noe kult der.»

I dette tilfellet hadde ikke fritiden en aktiviserende effekt. Det var få barn som var ute for å leke og uttalelsene til guttene viser at de ikke hadde noe ønske om å være ute. Det virket som om utearealene ikke var spennende eller interessant for barna på denne leirskolen. Barna ble værende inne i større grad i motsetning til barna ved leirskole 1. Ved leirskole 2 var det mindre utstyr til aktiviteter, og barna ble i mindre grad «ledet» til aktiviteter ute på grunn av dette. Leirskolen hadde en fin gamme med en tilhørende bål plass. Jeg syntes at det var rart at det ikke ble laget en samling med bålfyring, historiefortelling og sang, noe som regnes for å være en klassisk leirskoleaktivitet. Nå var det ingen leirskolelærere til stede på kvelden, men det kunne vært en idé å oppfordre kontaktlærerne til å ta barna med på dette. Dette tror jeg hadde stimulert barna til å tilbringe fritiden ute i større grad enn hva de gjorde. Dette hadde vært en utmerket mulighet til å benytte seg av døgnets variasjon med tanke på mørket. Man ville da fått benyttet mer tid ute i naturen og jeg tror barna i større grad hadde lekt ute om det ble fyrte bål og laget en sosial møteplass ute i stedet for inne.

Fellesrommene på leirskolen ble derimot flittig brukt av elevene. I den ene delen av rommet ble det spilt musikk og noen danset, i den andre delen av rommet spilte barna brettspill, mens det ble spilt bordtennis og air-hockey i kjelleren. Når det stort sett var mellom 40 og 50 elever i dette bygget ble det mye lyd grunnet akustikken. Elevene drakk brus og spiste godterier som de kjøpte i kiosken, eller så drakk de te med mye sukker. Jeg måtte med jevne mellomrom ut og gå en liten tur, siden det følte ut som jeg var inne i en bikube. Stort sett oppholdt elevene seg inne i fellesrommet, men gikk av og til ut for å lekeslåss eller for å prate om forelskelse og kjærlighetsorg.

Jeg vil si det var stor forskjell på fritiden ved de forskjellige leirskolene. Ved leirskole 1 var det en klar plan med organiseringen av dagene, hvor elevene først ble tatt med på

forskjellige utflukter og aktiviteter under relativt sterk kontroll fra leirskolens side, deretter var det fritid hvor elevene selv skulle utforske det maritime miljøet på egenhånd. Her hadde de mange valgmuligheter og kunne gjøre hva de ville uten at det var noe press eller noen som fortalte dem hva de skulle gjøre og hvordan. Elevene aktiviserte seg selv gjennom tilbudene som var der uten at det var behov for noen lærere. Det var gledelig å se hvordan barna aktiviserte seg selv på egenhånd og jeg mener leirskolen hadde et godt tilbud til barna på fritiden. Jeg mener denne perioden gav elevene mange gode opplevelser både med tanke på erfaring med det maritime miljøet og sosialisering. Bånd ble knyttet på tvers av klassene som var der, og det virket ikke som om det var to klasser fra forskjellige skoler som deltok på leirskoleuken, men heller en stor klasse som hadde kjent hverandre lenge. Barna fant hverandre gjennom lek og aktiviteter, og det falt helt dem naturlig. Før avreise fra leirskolen samlet mange av barna seg utenfor, og det ble utvekslet telefonnummer og e-postadresser. Noen tårer ble felt og det ble utdelt mange klemmer og gode ord. Etter min mening har denne fritiden hvor barna har vært «alene» spilt en essensiell rolle for sosialiseringen, gjennom naturkontakt.

Ved leirskole 2 var det ikke lagt noe særlig til rette for aktiviteter ute. Det var en buldrevegg, en gamle og en bål plass, men det var stort sett bare buldreveggen som ble sporadisk benyttet. Det var derimot mye fri natur rundt leirskolen som barna dessverre ikke benyttet seg av. På forhånd trodde jeg en blandingen av skog og mørket på kvelden ville frembringe en spennende og «skummel» følelse, som ville lokke barna til å utforske naturen på kveldstid men dette skjedde i liten grad. Den siste natten var det noen som ville forsøke å sove ute, men de kom inn til slutt på grunn av kulde. Dette førte til at elevene tilbrakte mye tid inne på fritiden i stedet for å være ute og i naturen.

Det er flere faktorer som spiller inn når jeg sammenligner de to leirskolene. Feltarbeidene ble gjort ved forskjellige årstider henholdsvis mai og september. Ved leirskole 1 var det dagslys lengre enn ved leirskole 2. Dette tror jeg i større grad stimulerte til uteaktivitet ved leirskole 1. Leirskole 1 hadde mer utstyr en leirskole 2 noe som gav flere valgmuligheter for elevene samt gjorde det lettere for elevene å aktivisere seg selv. Dette og lysere kvelder gjorde det kanskje lettere for elevene å sosialisere seg ute igjennom aktiviteter. Jeg ble litt overrasket at barna ved leirskole 2 ikke lekte klassiske leker som egner seg godt i mørket, som «boksen går» eller «gjemsel». Det at leirskole 2 hadde air-hockey spill og bordtennis, samt at klassene hadde med seg brettspill og cd- spiller i kombinasjon med mørke og delvis kalde kvelder, kan være grunnen til at inne-arealene ble mer benyttet. Det var også bordtennis og

biljardbord på leirskole 1, men som nevnt tidligere tror jeg uteaktivitetene ble foretrukket på grunn av sol og høyere temperatur.

Ved leirskole 1 var det også to forskjellige skoler som deltok på leirskoleuken, mens ved leirskole 2 var det to klasser fra samme skole. Dette betyr at barna som deltok på leirskole 2 kjente hverandre fra før av til en viss grad. Relasjonene mellom barna var etablert på forhånd og barna gikk på den måten glipp av sosialisering med ukjente barn. Nå er det sannsynlig at det oppstod nye relasjoner mellom barn som kanskje ikke var så gode venner fra før av. Men ved leirskole 1 merket jeg i større grad denne sosialiseringen mellom barn som ikke kjente hverandre fra før av. Dette punktet er selvfølgelig ikke noe som leirskolen kan påvirke, siden det er klassene selv som bestiller leirskoleoppholdet. Men etter det jeg observerte, mener jeg at det var en forskjell i sosialiseringen som foregikk på fritiden, og mener noe av dette kommer av at barna ved leirskole 2 kjente hverandre fra før av.

Det er vanskelig å sammenligne fritiden ved de to leirskolene ettersom feltarbeidene ble utført på forskjellige årstider. Lekens karakter mener jeg ble litt forskjellig ved de to leirskolene på grunn av forskjellene i bruk av utearealene. Ved leirskole 2 foregikk det en annen form for lek og sosialisering som minnet meg mest om hundevalpers lek, hvor leken dreide seg om å jage hverandre, måle styrke og lignende. I min mening går det ikke an å si den ene formen for lek og sosialisering er bedre enn den andre, jeg konstaterer at det var en forskjell i leken, noe jeg tror kom av en forskjell i benyttelsen av ute og inne-arealene.

Jeg har tidligere argumentert for viktigheten av at de voksne trekker seg tilbake og lar barna få leke uten føringer fra voksne. Jeg er overbevist om at fritiden på leirskolen er verdifull for barna, med alle de kvalitetene den rommer. Jeg har også forståelse for at en inndeling av dagene hvor tiden mellom frokost og middag er styrt av leirskolen/lærerne, og tiden mellom middag og leggetid er fritid. Det jeg reagerer litt på er at denne inndelingen gir meg en følelse av at det eksisterer en skoletid og en fritid på leirskolen.

På denne måten blir det lagt føringer for hvordan naturen skal forstås i forskjellige tidsrom. Slik jeg opplevde dagene fikk jeg følelsen av at naturen skal forstås som et klasserom frem til middag, hvor man skal lære om naturen og lære seg nye aktiviteter. Etter middag blir naturen mer åpen og fri for tolkning og forståelse hvor det er opp til elevene selv å skape en mening i naturen. Dette mener jeg bidrar til å sette naturen inn i en skolekontekst som de kjenner fra deres vanlige skoledag. På denne måten blir naturen delt opp hvor man på dagen får en mer «profesjonell» tilnærming til naturen, mens på ettermiddagen får barna en mer åpen tilnærming til den. Jeg mener at dette gir en oppstykket tilnærming til naturen, hvor

naturen spiller forskjellig rolle, og på denne måten skaper det ikke en helhetlig forståelse for naturen.

Det optimale scenarioet er å ha en leirskolelærer på leirskolen gjennom hele dagen, og ikke bare fra morgen til middag. På denne måten mener jeg det i større grad vil bli mulig å gi barna tid til å bebo naturen på utfluktene siden man da vil ha mer tid til rådighet, siden leirskolelæreren ikke må avslutte arbeidsdagen klokken 17.00/18.00. Man vil da få muligheten til å styre dagen etter naturen og ikke etter klokken, på den måten at man ikke må være tilbake til leirskolen en halvtime før middag, men i stedet kan lage middagen ute i naturen. Dette vil gi mer fleksibilitet ved at man ikke trenger å følge en stram timeplan for å rekke over det man vil gjennomføre. Dette vil også i større grad gi rom for å benytte seg av en induktiv læringsmetode, hvor elevene kan bruke mer tid på å gjøre seg egne erfaringer i stedet for å bli instruert av leirskolelæreren.

En av grunnene til at dette er vanskelig å gjennomføre er at det koster penger å ha en leirskolelærer på leirskolen fra morgen til kveld. Leirskolen har allerede et stramt budsjett og det er vanskelig å finne penger til dette. Det finnes både positive og negative sider ved denne inndelingen. Barna har godt av å ha fritid hvor de kan leke og gjøre det de vil, men det kan dukke opp situasjoner hvor det er greit å ha en leirskolelærer i nærheten.

6 Konklusjon

Som vi har sett er det en bekymring i vår tid at barna ikke bare er for lite ute i naturen, men at de også er ute på de voksnes vilkår, snarere enn på sine egne. Man kan si at ut i fra dette endrer naturmøtet egenart og karakter, har en ment. Min undersøkelse bekrefter dette i stor grad. Leirskoleuken er en uke fylt av aktiviteter og turer i naturen, med sterk tilstedeværelse av voksne. Leirskolen vektlegger i stor grad at elevene skal *utlæres* i aktivitetene i stedet for at de skal *oppleve* aktivitetene. Aktivitetene blir dermed i stor grad lukket, slik at det legges sterke føringer for hva barna skal oppleve og hvordan de skal oppleve det. Dette strider imot leirskolens ambisjoner fra 1930-tallet, om å være en arena hvor det å oppleve naturen og ett nytt miljø var høyere prioritert.

Det er mange planlagte aktiviteter elevene skal igjennom og dermed blir det nødvendig med en rask og effektiv læringsmetode. Derfor blir det i stor grad benyttet en deduktiv instruksjonsmetode når elevene skal lære noe nytt. Dette går også imot de pedagogiske ambisjonene til leirskolen som var sterkt inspirert av den progressive pedagogikken. Den erfaringsbaserte læringen med egenaktivitet i læringsprosessen er i stor grad fraværende. Dette fokuset på å nå læringsmål mener jeg påvirker graden av *spontanitet* i leirskoleuken. Oppholdet og aktivitetene er *gjennomorganisert* nettopp for at elevene skal lære det som er planlagt. Den rettede oppmerksomheten mot læringen mener jeg minsker elevenes evne til å ta inn de spontane opplevelsene jamfør Kaplan & Kaplans teori om rettet og spontan oppmerksomhet. Dette går på bekostning av elevenes mulighet til å gjøre spontane opplevelser i naturen siden programmet er så stramt.

Jeg mener å se at leirskolen inntar en oppdragende posisjon, hvor elevene skal sosialiseres inn i den «voksne måten» å tilnærme seg naturen på. Det blir i stor grad fokusert på verdier som historie, kultur, tradisjon, miljøvern, fred og ro. Leken, som barna har et naturlig instinkt for, får i liten grad plass på leirskolen, noe jeg mener hindrer barnas mulighet til å oppnå en sterkere *naturkontakt*. Dette kommer som en følge av et stramt program med aktiviteter som skal læres, og dermed får ikke barna tid til å bebo naturen slik at den spontane leken kan forekomme.

Jeg mener at grunnen til at jeg har funnet så store forskjeller på hva leirskolen skulle være, og hva den faktisk er, har to årsaker. Den ene grunnen er at leirskolen og leirskolelærerne i stor grad må forsvare sin eksistens ved å oppfylle de målene som er fastsatt i læreplanen og Kunnskapsløftet. Dette mener jeg tar bort fokuset på selve naturopplevelsen som noe verdifullt i seg selv, og naturen blir dermed redusert til en pen ramme for læring og

aktivitet. Den andre grunnen mener jeg er vår tids rasjonelle mål-tenkning. Man skal kunne måle og bekrefte at det som gjøres gir fremgang og håndfaste resultater.

Denne studien kan på ingen måte være generaliserende for leirskolene i Norge eller for de to leirskolene feltarbeidet ble gjort på, siden varigheten av feltarbeidet var på til sammen 10 dager. Dermed hadde det vært interessant med en større og mer omfattende undersøkelse for å finne ut om min konklusjon kan bekreftes ved andre leirskoler. En annen interessant undersøkelse kan være å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse av hvilke minner tidligere leirskoledeltakere har fra sitt leirskoleopphold. Man kan dermed se hvilke opplevelser de har tatt med seg, og dermed hva de har lagt vekt på under sitt leirskoleopphold.

Referanseliste.

- Abelsen, K. (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet: visjoner og virkelighet*. Oslo: [K. Abelsen].
- Bjerke, T. (1994). *Barn - natur - friluftsliv: en litteraturoversikt*. [Oslo]: Landbruksforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fasting, M. L. (2012). "Vi leker ute!": *en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute* (Vol. 2012:71). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape as playscape: learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Grahn, P. (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? : utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga* (Vol. nr 145). Alnarp.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](http://dx.doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lauritzen, Å. (2010). *Friluftsliv - en vei mot et inkluderende læringsmiljø?: en kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv*. Oslo: Å. Lauritzen.
- Louv, R. (2009). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Opdøhl, I. (1977). *Bakgrunnen for og utviklingen av leirskole i Norge*. [Trondheim].
- Repp, G. (1977). *Leirskole og friluftsliv: verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Sandberg, M. (2012). *"De är inte ute så mycket": den bostadsnära naturkontaktens betydelse och utrymme i storstadsbarns vardagsliv* (Vol. 122). Göteborg: Universitetet.
- Skår, M. (2009). Min, din og vår friluftslivshistorie: Hva har forskningsmetoder å si for produksjonen av kunnskap om friluftsliv? *Norsk antropologisk tidsskrift*, 20(03).
- Skår, M., Gundersen, V., Bischoff, A., Follo, G., Pareliussen, I., Stordahl, G., & Tordsson, B. (2014). *Barn og natur: nasjonal spørreundersøkelse om barn og natur* (Vol. 54). Trondheim: Instituttet.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer (pp. S. 101-119). Trondheim: Tapir akademisk.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Oslo: Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Tordsson, B. (2005). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Bø: Eget.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tordsson, B., & Vale, L. S. R. *Barn, unge og natur: en studie og drøftelse av faglitteratur: Høgskolen i Telemark*.
- Tucker, P., Irwin, J. D., Gilliland, J., He, M., Larsen, K., & Hess, P. (2009). Environmental influences on physical activity levels in youth. *Health & Place*, 15(1), 357-363. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.07.001>
- Vigsø, B., & Nielsen, V. (2006). *Børn & udeliv*. Esbjerg: CVU Vest Press.

Vedlegg 1

Observasjonspunkter

Hva: Handling og samhandling mellom barn og mellom barn og voksne

Hvor: En utvalgt leirskole

Hvordan: Registrere hendelser og samtaler/ytringer blant aktørene gjennom deltagelse, observasjoner og samtaler/uformelle intervju i felten.

Fokusområder:

1. **Tema** for arrangementet/turen, eventuelt ulike aktiviteter
2. **Hvem?** Ca. antall deltakere. Sammensetning (alder, kjønn, antall, veiledere)
3. **Hva** gjør barna? **Hvor** oppholder de seg? Hva gjør de ulike? Sammen?
4. Hva retter barna **oppmerksomheten** mot? De voksnes oppmerksomhet?
5. Hvordan **reagerer** barna på erfaringene/opplevelsene de voksne tilbyr?
6. **Samspillsituasjoner** mellom barn og voksne: hvem initierer, hva foregår, hvordan avvikles situasjonene. Hvordan gis informasjon/instruksjoner? Hvordan mottas de av barna?
7. Hvordan forholder barn(a) seg til veilederne?
8. Hvilken rolle har **leirskolelederne**? Tilbaketrukket-aktive?
9. **Hva slags erfaringer** legges det til rette for, og **hvordan legges til rette?** Spenningspregete aktiviteter, rolige, planlagte og «innrammede» eller/og mer spontane og selvinitierte?

Tid og rom for ulike måter å være ute på:

- a. Egen, selvinitiert lek
- b. Regelstyrt/«innrammet» lek
- c. Samvær med andre barn på egen hånd, organisert samvær, alenetid
- d. Oppgaver, lage ting, osv.
- e. Spenningspregete aktiviteter
- f. Rolige aktiviteter

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. Informantens bakgrunn.

- Hvor lenge har du jobbet på leirskoler?
- Hva er din motivasjon for å jobbe på leirskole?
- Hvilken utdanning har du?
- Annen arbeidserfaring?

2. Om leirskolen.

Hva slags aktiviteter har dere på denne leirskolen? (innendørs, utendørs, ift årstid)?

- **Hvis** informanten fokuserer på det å være ute, så spør hvorfor det er viktig å være ute, hvorfor er det viktig i forhold til andre aktiviteter man kan gjøre inne?
- **Hvis** informanten ikke fokuserer på det å være ute, vær nysgjerrig på det informanten vektlegger, for å så spore dette til temaet «det å være ute/natur» (hvorfor inne og ikke ute)

Be informanten utdype noen eksempler på utendørsaktiviteter på leirskolen, og fortelle litt om erfaringer fra disse. Eks.

- Er det noen aktiviteter utendørs du liker spesielt godt?
- Kan du fortelle om en slik aktivitet?

3. Effekter av naturopphold.

Hva er det elevene «får ut» av det å være i naturen som man ikke kan få ellers?

- Hva observerer du?
- Hvordan virker det å være ute i naturen inn på elevene? Humør, atferd, kunnskap?
- Hva sier elevene selv om det å være ute i naturen?

Mener du det er bra for barna å være i kontakt med naturen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke kvaliteter mener du naturen rommer i forhold til barn?

(stikkord til oppfølgingsspørsmål)

- Kreativitet? Gjør naturen barn kreative? I tilfelle hvordan?
- Nedstressing?
- Trivsel, humør?
- Sosialt samspill?

4. Å være i naturen.

Det er vel ikke slik at alle barn som kommer hit liker å være i naturen. Hva er utfordrende i forhold til å aktivisere elever utendørs?

Hvordan observerer du mistrivsel ute i naturen?

Hva tenker du om barnas naturerfaringer når de kommer hit?

- Er de trygge eller utrygge?
- Sosiale ulikheter?

5. Veilederrollen.

Nå vil jeg gjerne høre litt om din rolle som formidler.

Hvilke aspekter ved naturkontakten mener du er viktig å formidle til barna?

(Stikkord for oppfølging)

- Sansing?
- Mestring?
- Fysisk aktivitet?
- Sosialt samspill?
- Lek og moro?

Hvordan, eller på hvilken måte mener du selv disse aspektene blir formidlet eller lagt opp til?

Hvilket forhold til naturen ønsker du å lære/oppdra barna til?

Med dette tenker jeg på holdninger til hvordan naturen skal brukes.

- Miljøbevissthet?
- Sosial arena?
- Lek?
- Fred og ro?
- Fysisk aktivitet?

Dagens aktiviteter.

Hva slags aktiviteter ble gjennomført?

- Hvorfor ønsker dere å gjennomføre dagens aktiviteter?
- Hva mener du barna skal få ut av disse aktivitetene?
- Hvordan la du opp til at barna skulle oppnå akkurat dette?
- Føler du barna oppnår dette?

Hvordan opplever du barna når de er i aktivitet i naturen?

Hvordan er det sosiale samspillet mellom barna i naturen?

- Er det annerledes enn når de er inne?
- Hvorfor tror du det er slik?

Er det vanskelig å få barna til å gjøre de aktivitetene du planlegger?

- Hvis ja, hvorfor tror du/hva tror du gjør det vanskelig?

Hvor fleksibelt er aktivitetsopplegget ditt?

- Er det rom for endring?
- Har barna noe innvirkning på hva som skjer?

Er barna selvstyrte og tar initiativ selv til hva de ønsker å gjøre, eller følger de planen og det opplegget som du kjører?

Synes du det er viktig at barna får gjøre ting på eget initiativ?

- **Hvis ja.** Hvorfor?
- **Hvis nei.** Hvorfor er voksenstyring viktig?

6. Hva er leirskole?

Hvordan vil du beskrive leirskolens rolle i dag?

Er det behov for leirskole?

Hva ønsker du at barna skal sitte igjen med etter endt leirskoleopphold?

- Hvorfor ønsker du akkurat dette?