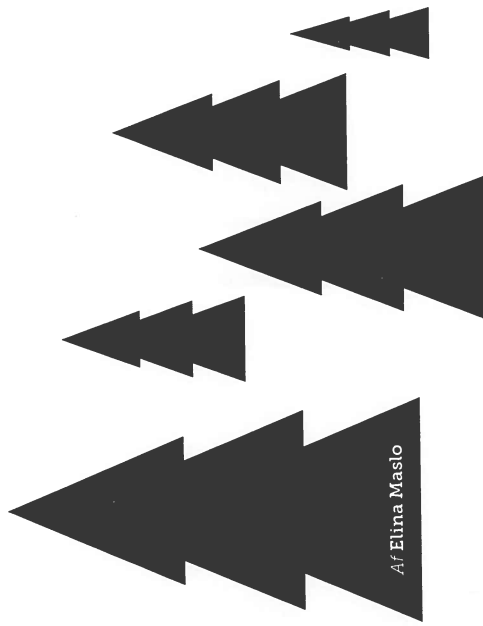


”JEG ER TINGFINDER”

– børnenes aktive engagement i meningsfulde aktiviteter og deres muligheder for sprog og læring i udeskolen



At Elina Maslo

Lærer børnene nok, og lærer børnene sprog, når de tager ud i skoven for at undersøge vandkvalitet i en å? Med disse to spørgsmål har udeskolelærere inviteret to nysgerrige forskere med ud i skoven for at lede efter svar. Artiklen inviterer læseren på en opdagelsestur i en forskers refleksioner over, hvordan man kan finde sprog og læring i udeskolen - en oplagt måde at organisere åben skole på. Når vi ved, at vi lærer, når vi aktivt engagerer os i meningsfulde aktiviteter, hvorfor så ikke lede efter sådanne muligheder i skoven? For hvilke muligheder for sprog og læring opstår der i udeskolens aktiviteter, og hvordan bruges de?

Indledning

”Hvad skal vi nu lave?” spurgte Tommy.

”Ja, jeg ved ikke, hvad I har tænkt jer at gøre,” sagde Pippi. ”Men selv kan jeg ikke tillade mig at ligge på den lade side. Jeg er nemlig tingfinder, og så har man aldrig et ledigt øjeblik.”
Lindgren, 2015, 22

Sådan lyder Pippi Langstrømpe i et af Astrid Lindgrens eventyr. Pippi er lige blevet færdig med at bage brunkager. Hun er på vej i den virkelige verden sammen med Tommy og Annika. De skal finde ting.

Det at finde ting ude i den virkelige verden, at give tingene en tanke, at give tingene mening, at sætte ord på tingene, at sætte ordene i en sammenhæng, at bruge ordene til at tale om tingene ... og meget, meget mere ... er, hvad sproglæring handler om. At skabe mening ud fra den information, som er tilgængelig i de sociokulturelle omgivelser, man er en del af. At engagere sig aktivt i aktiviteter, der giver mening for én.

Folkeskolereformen af 2013 og dens ideal om en åben skole har åbnet for nye muligheder for at skabe læringsrum, hvor børnene på tværs af fag kan engagere sig aktivt i meningsfulde aktiviteter. Den åbne skole inviterer skolerne til at ”åbne sig overfor det omgivne samfund”¹ for blandt andet at give børnene muligheder for at lære mere. Med dette in mente har vi i Afdelingen for Fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet, fulgt flere forskellige aktiviteter, som blev til i forbindelse med folkeskolereformen.

Denne artikel bygger på empirisk materiale indsamlet i forbindelse med et pilotprojekt om børnenes deltagelse i en udeskole – en af måderne at organisere åben skole på. Udeskole er et særligt tiltag på en skole syd for København, hvor flere ildsjæle arbejder med at skabe en forbindelse mellem skolens fag og verden rundt om skolen – på tværs af fagene – og hermed skaber de nye muligheder for sprog og læring, som idealet om

åben skole efterspørger. Der er tale om et pilotprojekt, initieret af lærernes nysgerrige spørgsmål om, hvorvidt børnene lærer nok i udeskole-aktiviteterne, og om de lærer sprog i udeskolen. Pilotprojektet er gennemført i samarbejde med Berghóra Kristjánsdóttir, lektor ved DPU, Aarhus Universitet.

I denne artikel vil jeg fokusere på nogle situationer, som vi observerede i løbet af pilotprojektet, hvor mulighederne for sprog og læring opstod eller kunne opstå, og blev – eller ikke blev – brugt af eleverne. Med udgangspunkt i et økologisk syn på sprog og læring (Van Lier, Kramsch) antages det i artiklen, at sprog læres i brug, og at de lærendes engagement i semiotiske² meningsfulde aktiviteter skaber muligheder for sprog og læring. Udgangspunktet for artiklen er derfor hypotetisk, idet artiklen – med udgangspunkt i de observerede eksempler – beskæftiger sig med at undersøge potentiale for sprog og læring, som aktiviteterne i udeskolen kan tilbyde eleverne.

Hvordan kan man udforske muligheder for sprog og læring? Hvordan kan man opdage sammenhæng mellem muligheder for aktivt at engagere sig i meningsfulde aktiviteter og muligheder for sprog og læring? Hvordan kan man vide, om børn lærer – og lærer sprog – i udeskolen? Mange teoretiske og metodiske spørgsmål dukkede op i løbet af pilotprojektet. Med denne artikel vil jeg gerne invitere læseren på en rejse i en forskers refleksioner om forskning i muligheder for sprog og læring. Hvad sker der, når forskeren får mulighed for at være aktør i udeskolen på lige fod med andre deltagere? Det er, hvad denne artikel handler om.

Jeg starter med at præsentere fænomenerne sprog og læring som indbyrdes forbundne, med udgangspunkt i en økologisk, sociokulturel forståelse. Efterfølgende udvikler jeg og eksemplificerer teorirammen for begrebet ”muligheder for sprog og læring”, som bygger på James Gibsons begreb *affordance*. Jeg beskriver løbende, hvilke konsekvenser denne tankegang kan have for læring og

pædagogik, for senere i artiklen at være i stand til at se muligheder for sprog og læring i de aktiviteter, som vi observerede i vores feltarbejde i udeskolen. De to historier som jeg præsenterer i artiklen, viser, hvordan mulighederne for sprog og læring kan opstå i udeskolen, og hvordan de kan blive brugt af børnene og deres lærere. Afslutningsvis reflekterer jeg over, hvordan lærere og pædagoger i rammerne af den åbne skole kan skabe læringsrum, som tilbyder børnene kvalitative muligheder for sprog og læring.

Sprog og læring – en økologisk forståelse

Claire Kramsch og Leo van Lier – begge sproglærere og forskere – anbefaler at se på menneske, sprog og læring på samme måde, som vi ser på den biologiske verden – som et indbyrdes forhold mellem organismerne og deres omgivelser. "How can we tell the dancer from the dance?" kalder Kramsch sin introduktion til bogen om økologiske perspektiver på sprog og læring (Kramsch, 2004, 1) for at illustrere, at sprog, sprogbrugen, andre sprogbrugere, deres sociokulturelle omgivelser skal ses forbundet med hinanden og spiller sammen i et komplekst dynamisk system. Ved at overtøse begrebet økologi til sproglæring, anlægger man derudover fokus på "sproglerende som sprogbrugere i naturlige omgivelser, hvor deres aktive engagement i semiotiske – ikke kun lingvistiske – og interaktionelle aktiviteter skaber (eller ej) mulighedsbetingelser"³ (affordances) for sproglæring (Kramsch, 2004, xi).

I et økologisk perspektiv er sproget ikke et statisk, abstrakt og afgrænset system og heller ikke kun et produkt af menneskelige handlinger. Sproget skal ifølge van Lier snarere ses som meningskabende proces, som udspiller sig mellem individer, som interagerer i en bestemt historisk og kulturelt kontekst:

a proces of creating, co-creating, sharing, and exchanging meanings across speakers, time and space.
van Lier, 2010, 599

Sproget er derved en uadskillelig del af, hvad vi forstår som læring - og omvendt.

Læring i en økologisk forståelse er en yderst komplekse, multidimensionel proces, som udspiller sig forskelligt for forskellige mennesker og indeholder en række subjektive parametre som verdensopfattelser, emotioner, holdninger og værdier. Denne proces finder sted i samspillet mellem mennesker og deres omgivelser og på baggrund af deres erfaringer (van Lier, 1996, 2010).

Når vi taler om sproglæring med udgangspunkt i økologisk forståelse, er vores verdensopfattelse derfor det helt centrale element. Sprog skabes, når mennesket møder sin omverden og begynder at reflektere over denne verden og selve mødet med omverden og dens aktører. Sprog skabes hermed imellem mennesket og omverdenen, når mennesket aktivt engagerer sig i interaktioner med denne omverden.

"While being active in the learning environment the learner detects properties in the environment that provide opportunities for further action and hence for learning"
van Lier, 2010, 598

Disse muligheder for handling, og senere for sprogbrug og sproglæring, bliver i den økologiske teori om sprog og læring betegnet som *affordances*. I det næste afsnit vil jeg illustrere teorien om *affordances*, som anlægger et handlingsperspektiv på vores verdensopfattelse og betragtes som det første skridt i enhver sproglæring.

Affordances – verdensopfattelse som aktiv proces

Teoretisk er dette projekt inspireret af en observation, som psykologen James J. Gibson gjorde tilbage i 1954 (Gibson, 1979), som førte til udviklingen af hans teori om visuel perception. Han opdager, at al kognitiv forskning af menneskelig perception på daværende tidspunkt var foretaget med det menneskelige øje fikseret i en bestemt position under eksperimenterne – det han

kommer til at kalde *snapshot vision*, da øjet minder om et stillestående kamera. Jo lænere eksposition – jo flere detaljer registrerer vores hjerne. I sådan en opstilling har man studeret, hvilke kognitive processer der finder sted i hjernen, mens mennesket observerer et stillestående billede med et ubevægelig øje. Gibson "slipper" øjet fri og inviterer testpersonerne til at bevæge hovedet, mens de observerer verden rundt om dem. Gibson kalder dette *syn for ambient* og beskriver anderledes *perceptionsprocesser*, hvor det at vælge fokus pludselig får en central rolle. Endelig får personen lov til at bevæge sig rundt i det tredimensionelle rum og betragte objekter i rummet fra forskellige perspektiver. Det er menneskets naturlige syn, som Gibson kalder *ambulatory vision* (eller *panoramic*).

THREE BASIC MODES OF SEEING

1. Snapshot (an immobile perceiver)
 2. Ambient (a perceiver looking around)
 3. Ambulatory or panoramic (a perceiver moving around)
- Gibson, 1959, 2

Panoramaperspektivet er den verdensopfattelse, som vi som mennesker har brug for i vores liv. At se hele billedet, at kunne vælge perspektiv, standpunkt og fokus.

The single, frozen field of view provides only impoverished information about the world. The visual system did not evolve for this. The evidence suggests that visual awareness is in fact panoramic and does in fact persist during long acts of locomotion
Gibson, 1979, 2

Grundlaget er skabt for en ny teori om perception – *the differentiation theory* (Gibson & Pick, 2000) – som i modsætning til en traditionel måde at se perception på, ikke ser det som en udelukkende kognitiv aktivitet, som foregår i hovedet, men som en aktiv proces, som finder sted i omgivelserne – imellem

mennesket og dets omgivelser. Vi opfatter verden ved at indgå i interaktioner med de *affordances*, som vores omverden består af. Hermed anlægger Gibson et interaktionelt perspektiv på menneskelig perception og beviser, at mennesket ikke passivt optager information, men at mennesket aktivt interagerer med omgivelserne, hvor denne information findes, og aktivt gør denne information tilgængelig via denne aktive handling.

Gibsons tre måder at se verden på kan sammenlignes med barnets fysiske position i klasserummet og uden for klasserummet: et stillestående barn, som betragter et stillestående billede, et stillestående barn, som ser levende billeder, og et barn som bevæger sig rundt i rummet og selv vælger perspektiv. Van Lier (2008) illustrerer forskelle i de tre måder at opfatte verden på med to eksempler fra sprogundervisningen. En grammatikbaseret undervisning, hvor fokus udelukkende er på form, vil ifølge van Lier tale ind til børnenes *snapshot vision*. Denne undervisning vil være præget af lukkede spørgsmål og hermed også lidt sprog. Derimod vil den panoramiske måde at se verden på blive dyrt i projektbaserede forløb, hvor børnene bevæger sig rundt, opdager, udforsker, deler og sammen konstruerer konkrete projekter. Her er der bedre muligheder for sprog og læring. Eller som van Lier skriver det, "quite simply you see more when you move around" (van Lier, 2008, 54). Og det er her, udeskolen særligt kan bidrage. Den kan skabe muligheder for panoramaperspektivet.

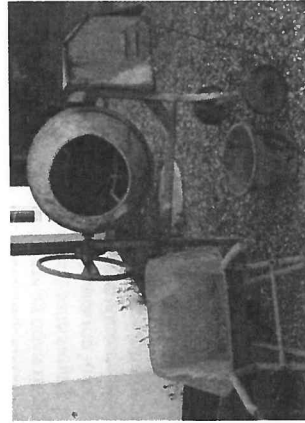
Begrebet *affordances* er svært at definere eksakt. Muligvis da det i den grad ikke er et statisk begreb. *Affordances* er en proces – en samspilsproces i tid og rum; en kompleks og foranderlig proces. En proces som opstår på baggrund af flere andre processer, som udefrakommende ikke har indblik i, som for eksempel erfaringer, sindstilstand, aktuelle behov, interesser osv. Men også derfor er det meget vigtigt at kunne forstå begrebet, da det har potentiale til at forklare sprogets og sprogleringens kompleksitet. Vi er vant til at tænke, at sprog er knyttet til et objekt. Vi

er vant til at tænke, at ord betegner objekter. Begrebet *affordances* inviterer os til at forlade denne forsimplede forståelse og at se på sproget, som findes *imellem* mennesker og objekter, mennesker og omverden. Substantivet "*affordances*" laver Gibson ud af et verbum "*to afford*" for at illustrere det indbyrdes samspil mellem en organisme og dens omgivelser. Selv definerer Gibson begrebet således:

The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.
Gibson, 1979, 127 (fremhævelser i originalen)

Det, hvordan vi opfatter verden, er vores refleksion om denne verden. Sprog opstår i vores møde med vores omverden.

Jeg har forsøgt at illustrere, hvordan refleksion over omverden kan udspringe sig som indre dialog, der sættes i gang, når man udforsker et objekt. Jeg gav en pige, jeg kender, et kamera og bad hende om at udforske et objekt – en betonblander – som om hun ikke kendte sådan en. Pigen har lavet en kort film (2 min.), som er transskriberet her:



Billede 1: Stillebillede fra film om et ukendt objekt

Uuhh. Hvad er det for noget? Hvad er det for noget? Spændende ting. Der står en spand. Hvad er der indeeni? Hvor sejt. Det er noget, som jeg aldrig har set - før. Uuhhm. Gad vide, hvad det kan være. Så er der et håndtag her, man kan dreje på. Uuhh. Gad vide, hvad det

kan være. Så står der også en pose her. Jeg ved faktisk ikke, hvad det er. Så er der noget her, en trillebør. Det kan jeg godt huske. Men den her - det er en mærkelig ting. Og så er der nogle handsker ovenpå. Og så er der en eller anden motor-agtig-ting. Det ved jeg heller ikke rigtig, hvad det er. Der er en eller anden motor dernede. Og så er der håndtag, og så kan den måske bevæge sig lidt. Og så står der nogle hjul dernede. Og der er ledning tændt på den motor der. Kommer lige fra motoren. Så er der noget her. Og ... Spændende. Uuu. Der er sådan nogle håndtag herinde også. Sejt. Det er altså noget, som jeg aldrig har set før. Det er en god fessor, det her. En meget god fessor. Hm. Det er noget, jeg aldrig har set før - nemlig disses sag. Den der sag der. Den har jeg aldrig set før. Næ, det har jeg egentlig ikke. Det har jeg faktisk ikke. Nå men ... hej, hej. Farvel til den sag.

I eksemplet med betonblanderen udforsker pigen det ukendte objekt på baggrund af de erfaringer, som pigen har. Pigen har fået til opgave at reflektere over et møde med et objekt, som er fremmed for hende. Det gør hun i den grad ved at inddrage elementer af drama. Hun bevæger sig rundt om det "ukendte" objekt, udforsker det og dets omgivelser, og sætter ord på sine tanker. Hun lader som om, hun ikke ved, hvad det er for et objekt. Hun zoomer ind og ud med sit kamera, mens hun sætter ord på sine tanker. Hun kigger på, bag, under og ind i objektet. Hun benævner og beskriver de ting, som hun kender, og hun bruger sproglige kreative midler til at benævne ting, hun ikke kender. For eksempel, når hun kommer til kort med sproget, når hun skal benævne metalarmene, der sidder inde i betonblanderen, lader hun formen på objektet definere navnet for fænomenet – "håndtag", kalder hun dem. Hun opfinder sit eget begreb "fessor" til at benævne objektet uden at skulle bruge ordet "betonblander". Alt i alt producerer hun rigtig meget sprog, som illustrerer hendes refleksioner. Sprog som hun har og som kan udvikles.

På to minutter producerer pigen en film, der giver mening. Hun producerer en histo-

rie med begyndelse og afslutning. Hun får brugt 240 ord i sin fortælling. Hvor mange ord ville hun mon producere, hvis læreren havde stillet et lærerspørgsmål: Hvad er det?⁴ Jeg kan ikke lade være med at sammenligne pigens film med en testsituation, hvor testpersonen stiller et lukket spørgsmål om ét ord, og hører til ét objekt. Hvad ville pigen i eksemplet sige, hvis hun blev vist et stillestående billede af en betonblander?

Eksemplet illustrerer det, at sproget ikke bare er et værktøj til at opnå bestemte mål, men en proces, hvori der skabes mening – imellem selve mennesket og dets omgivelser. I den socialsemiotiske forståelse "skabes mening af individer, som har en unik historie, erfaringer og mål, og denne meningskabelse finder sted igennem sociale praksisser" (Laursen, 2013b, 692).

Eksemplet her er et forsøg på at illustrere den indre dialog, som finder sted, når vi udforsker objekter og fænomener med udgangspunkt i panoramaperspektivet. Jeg har i dette afsnit defineret begrebet *affordances* som den egenskab ved sprog og situationer, som åbner for muligheder for læring og inviterer til handling. Men læring sættes ikke automatisk i gang, og heller ikke handlingen sker af sig selv. Om noget bliver til *affordance* afhænger af, hvad individet gør, hvad individet har brug for, og hvad dette noget skal bruges til (van Lier, 2004). Det læringsteoretiske spørgsmål handler hermed om, hvordan der opstår rum, hvor det giver mening for individet at engagere sig aktivt med *affordances*. Situationerne vil være forskellige for forskellige mennesker afhængigt af deres erfaringer, behov, mål osv. Situationen kan tilbyde barnet mulighed for sprogbrug og sproglæring, men udløser ikke i sig selv læring. Først når barnet aktivt engagerer sig i sine omgivelser, kan barnet opdage disse muligheder, indgå i samspil med disse og sætte gang i en proces, som kan blive til læring.

Hvorfor er begrebet *affordance* så vigtig for undervisning og læring i den økologiske tilgang? Fordi begrebet *affordance* på en ny

måde forbinder perception og handling. Erstatningen af begrebet input med begrebet *affordances* illustrerer, at perception – eller verdensopfattelse – er en aktiv proces. At finde og bruge *affordances* er et skridt til videre handling, som har potentiale til at føre til læring. Det at opdage *affordances* og engagere sig med dem, er det første skridt til meningsdannelse (van Lier, 2010).

Muligheder for sprog og læring – to eksempler fra feltarbejde

Vi havde mulighed for at deltage i to forløb, som fandt sted i skoven. I det første forløb skulle børnene ud i skoven og løse en opgave. Det skulle de også i det andet. Men der er store forskelle på de to forløb. Jeg vil hermed fortælle to forskellige historier, som handler om to forskellige drenge. Historierne er skrevet på baggrund af mine subjektive opfattelser af forløbene. De fortæller dog en historie om muligheder for sprog og læring, som bliver brugt forskelligt i forskellige situationer.

Drengen med de selvløsende sko

Det er vores første dag med børnene i skoven. Min kollega instruerer et af børnene i brug af kamera. For vi vil gerne bede børnene om selv at filme. Min opmærksomhed falder på en dreng med selvløsende sko. Hans øjne på det kamera, som min kollega holder og viser den anden elev i klassen. Læreren står og forklarer opgaven. Flere elever lytter og er klar til at kaste sig over opgaven. Drengen med selvløsende sko kigger rundt. Han kan ikke få blikket væk fra det kamera. Endelig er det hans tur. Han kan ikke skjule sin begejstring. Her er de første sekunder i hans opdagelse af naturen, som varer ca. en time på videooptagelserne:

- Look at that, mand, prøv at kigge derhen, det er vandsfaldagtigt!

- Åh vandfald! Nui!

- Nice! Der er tømmerflåde ovre på den anden side!

- Wow! Den sygeste strømmer ever!

handling. Derfor er det yderst vigtigt, at børnene får mulighed for at opdage verden, og det er jo lige, hvad en udeskole kan – under den forudsætning, at børnene får mulighed for at opdage verden ud fra panoramaperspektivet.

I det ovennævnte eksempel fra Astrid Lindgrens 'Pippi Langstrømpe', så uddyber Pippi betydningen af hendes opfundne begreb tingfinder på opfordring af Tommy og Annika.

"Hvad var det, du sagde, at du var?" spurgte Annika.

"Tingfinder."

"Hvad er det?" spurgte Tommy.

"En som finder ting, selvfølgelig! Hvad skulle det ellers være?" sagde Pippi, mens hun fejede melet på gulvet sammen i en lille bunke. "Verden er fuld af ting, og det er virkelig nødvendigt, at nogen finder dem. Og det er netop det, tingfindere gør."

Verden er fuld af ting, og det er vigtigt, at nogen finder dem. Citatet kunne stamme fra en bog om økologisk forståelse af sprog og læring. For hvad kan være bedre end engagerede børn, som aktivt interagerer med deres omverden.

Udeskolen kan åbne for rige muligheder for, hvad didaktikerne Finkbeiner og Legutke kalder *Handlungsorientierter Unterrichts*, eller *action-based teaching*⁵, som fremhæver, at læringsoplevelser skabes, når kroppen er aktiv, alle sanserne i spil og man er sammen med andre (Finkbeiner, 2005; Legutke 1996). I den virkelige verden – og i sproglæring – opfatter vi verden med flere sanser. Når vi for eksempel lytter til en anden person tale, er det ikke kun hans eller hendes ord, der danner grundlag for vores forståelse, men også alt rundt om ordene (gestus, ansigtsudtryk, bevægelser af læber osv). Vi sammensætter data erhvervet via forskellige sanser til at avancere vores forståelse. Det er jo, hvad

ces, som de potentielt kan engagere sig med, og som derved har potentiale til at blive til deres sprog og læring. Der er mulighed for panoramaperspektivet. Den anden dag overtager formanden scenen og taler hele dagen til børnene. Børnenes rolle er at lytte. Man har overført et lærerstyret klasseværelse til skoven – dog med formanden som lærer. I stedet for at bruge de muligheder for refleksion, som opstår mellem barnet og hans eller hendes omgivelser i skoven, bliver børnene sat i en observatørposition. Mulighederne i skoven bliver ikke udnyttet. Og drengen i den grønne jakke finder andre måder at være tingfinder på.

Samspil mellem børnenes aktive engagement i meningsfulde aktiviteter og deres muligheder for sprog og læring

Ovenstående illustrerer, at muligheden for at kunne engagere sig aktivt i meningsfulde aktiviteter har direkte indflydelse på børnenes muligheder for sprog og læring. Vi ved fra forskningen, at vi lærer sprog ved at bruge sprog. Vi bruger sprog i situationer, der giver mening for os i den konkrete kontekst. Vi bruger sprog, når der er mulighed for at bruge sproget. Vi lærer sprog, når vi indgår i ligeværdige samtaler, der handler om indhold, som er relevant for os. Noget vi kan forholde os til på baggrund af vores erfaringer, interesser, behov, mål osv.

I feltarbejdet i udeskolen har vi set situationer, hvor børnene har mødt mere eller mindre kvalitative affordances med mulighed for at opfatte verden mere lineært eller mere multimodalt med enkelte eller flere sanser. Vi har set børn, som nært kan skabe mening ud fra skolesituation, og vi har set børn, som har brug for en autentisk kontekst til at skabe mening. Vi har set børn, som sulter efter muligheder for at engagere sig, men som ikke altid selv kan finde mening i de aktiviteter, som bliver tilbudt.

Den før præsenterede differentieringsteori (Gibson og Pick, 2000) fortæller os, at mennesket reagerer på rige og varierede data fra omgivelserne og bruger dem til videre

- Vi har fundet den sygeste strøm!

- Look at that!

Drengen kaster sig over det at beskrive naturen. Hans sprog er spontant, og ved nærmere analyse viser sproget kreativitet. Han bruger de sprog, der står ham til rådighed – dansk og engelsk. Han bruger fagbegreber. Han bevæger sig frit indenfor flere forskellige semantiske netværk. Hans sprog er varieret og detaljeret. Han finder de ting, som klassens opgave går ud på – og en masse andre ting. Han er virkelig engageret i denne aktivitet.

Drengen med den grønne jakke

Og så var der en anden dag. Den dag var der ikke kun lærerne og børnene i skoven. Der var også to personer fra en lokal forening – en formand og hans kollega. Den dag faldt min opmærksomhed på en dreng i den grønne jakke. Jeg kan tydeligt huske ham på vej ind i skoven. Han havde gnist i øjnene. "Nu skal vi virkelig i gang!" Drengen lytter opmærksomt til formandens instruktioner. "I skal måle vandsstanden sådan og sådan", siger formanden. Hans medbragte kollega tager målestokken og begynder at måle. Drengen venter stadig spændt. På et tidspunkt ser jeg drengen med den grønne jakke stå lige ved siden af den målestok, som formanden holder i hånden, mens han fortæller. Et sidste blik på målestokken, som formanden forsvinder med, og jeg ser drengen med den grønne jakke vende om. Jeg kunne lige nå at fange, hvad han sagde: "Nå, vi skal alligevel ikke lave noget selv", siger han skuffet, vender sig om og begynder at gå væk fra klassen, lærerne, formanden og hans kollega. Vi finder ham senere på en legeplads, lærerne er ikke glade. En af pigerne får lov at holde målestokken, men ellers har børnene ikke skullet lave andet end at lytte.

Disse to historier illustrerer to meget forskellige situationer i skoven. Den første dag bliver børnene sendt ud i skoven for at finde ting. De skal finde ting, som på forhånd er defineret via opgaven, men der opstår også muligheder for at finde andre ting. Der er mulighed for alle børn at finde de affordan-

udeskole især kan! At give børnene mulighed for at opdage verden med alle deres sanser. Så hvorfor ikke se udeskolen som det første led i en læringsproces – et sted hvor barnet, med udgangspunkt i det konkrete steds affordances og de materielle muligheder, med alle sanserne og sammen med andre børn og voksne, kan opdage verden, opleve og erfare – for senere at sprogliggøre sine erfaringer og sammen med lærerne igangsætte arbejdet med sprog og fagets indhold.

I denne artikel har jeg især fokuseret på en af delelementerne i en økologisk syn på sprog og læring – perception. Jeg har diskuteret, hvordan opfattelse forandrer sig, når mennesket bliver sluppet løs, og hvordan et bredere overblik kan give os mere stof til eftertanke og dermed sprog end et statisk billede. Og hvordan udeskolen kan skabe sådanne muligheder.

Udeskolen lykkes, når den tænkes som en del af et undervisningsforløb, hvor mål og aktiviteter er nøje overvejet i forhold til de muligheder, som findes i de respektive rum. Vi behøver ikke føre klasseværelset ud i skoven og heller ikke føre skoven ind i klasseværelset. Hvert rum kan noget særligt. Læreren opgave er at tænke rummets muligheder ind i den samlede didaktiske refleksion om mål og midler.

Og sidst, men ikke mindst, tænker man udeskole, som her i artiklen, som den fase i en sproglæringsproces, hvor oplevelser skabes og refleksioner igangsættes, så skal man huske to ting. For det første skal barnet have mulighed for at være aktiv. Det er barnet, som er tingfinder, og det er barnet som vælger perspektivet. For det andet, så skal det at kunne opdage affordances og at engagere sig med disse, være noget, børnene skal lære. Kan det gøres bedre end ved at lege tingfinder?

NOTER

1. Fra Ministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>.
2. Van Lier definerer semiotik som "the study of sign-making and sign-using practices" (van Lier, 2004, 55) og understreger, at det centrale spørgsmål er, hvordan mening skabes imellem mennesker og deres omgivelser.
3. Begrebet affordance er svært at oversætte. For eksempel arbejder Helle Pia Laursen med begrebet "lingvistiske mulighedsrum" ud fra en social-semiotisk tilgang, når hun ser på sprog i bred forstand i klasserummet (Laursen, 2013a). I denne artikel ville oversættelsen "mulighedsbetingelser" være på sin plads, men jeg vælger at bruge det engelske begreb "affordance" for at give læseren mulighed for selv at tillægge begrebet mening.
4. Jeg henviser her til såkaldte IRF-spørgsmål (initiation-respons-feedback), som også bliver kaldt lærerspørgsmål. Se evt. van Lier model om pædagogisk interaktion (van Lier, 1996, 179).
5. Se også (Van Lier, 2007) for en beskrivelse af action-based learning.

Van Lier, L. (1996). Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. London: Longman.

Van Lier, L. (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective. Kluwer Academic Publishers.

Van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity in: Innovation in Language Learning and Teaching, Routledge.

Van Lier, L. (2008). The Ecology of Language Learning and Sociocultural Theort. In: Creese, A., P. Martin and N.H. Hornberger (eds.) Encyclopedia of Language and Education, vol. 9, Springer, s. 53-64.

Van Lier, L. (2010). Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In: B. Spolsky & F. M. Hult, The Handbook of Educational Linguistics, Wiley Blackwell, p. 596-605.

Elina Maslo er ph.d. og lektor på DPU, Aarhus Universitet.

"Vi vil gerne den der
authenticitet..."

Af Lars Emmerik Damgaard Knudsen, Margit Eva Jensen og Line Rønn Shakoor

REFERENCER

- Finkbeiner, C. (2005). Handlungsorientierter Unterricht. In M. Byram (Ed.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Routledge. London, p. 225-258.
- Gibson, J. J. (1979). The ecological approach to visual perception. Houghton Mifflin Company.
- Gibson, E. J. and A. D. Pick (2000). An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development. Oxford University Press. Oxford.
- Kramsch, C. (ed.) (2004). Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives. London, New York: Continuum.
- Laursen, H. P. (2013a). Literacy og sproglig diversitet. Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. (2013b). Umbrellas and angels standing straight: a social semiotic perspective on multilingual children's literacy. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:6.
- Legutke, M. (1996). Redesigning the language classroom. In: H. Christ and M. Legutke (eds.) Fremde texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella. Gunther Narr: Tübingen, p.1-14.
- Lindgren, A. (2015). Bogen om Pippi Langstrømpe. Oversat af Kina Bodenhoff. 9. udgave. København: Gyldendal.

Artiklen er peer reviewed