

Uteskole som arbeidsmåte

- En ressurs for lærere

Anniken Ellingsen og Line Normann

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2017

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å redegjøre for og å drøfte bruk av uteskole som arbeidsmåte. Vi undersøker hvordan ideen kommer til uttrykk i de norske læreplanene, for videre å analysere om, eller i hvilken grad, disse legger føringer for læreres arbeid. Dette gjøres gjennom en kvalitativ studie hvor vi foretar en tekstanalyse av utvalgte deler av læreplanene. Vi søker også innsikt i læreres forståelse av begrepet uteskole gjennom bruk av intervju, hvor vi benyttet oss av kvantitativ metode i form av spørreundersøkelse som et ytterligere bidrag til våre funn. Til slutt kommer vi med innspill på hvorfor lærere bør ta i bruk arbeidsmåten i undervisningen, hvor vi peker på de mange muligheter den representerer.

Etter endt prosjekt ser vi, gjennom sammenligning av analyse og teori, at uteskole kan begrunnes ut fra læreplanverkene fordi arbeidsmåten framstår som betydningsfull for å realisere målet om bruk av skolens nærmiljø. Skolen skal være med på å utvikle hele mennesket og uteskole representerer et viktig bidrag.

Forord

Denne masteravhandlingen omhandler bruk av uteskole som en ressurs til den tradisjonelle klasseromsundervisningen for å bidra til at elevene kan se en sammenheng mellom det de lærer i klasserommet og det som er i nærmiljøet. Det har vært et privilegium å fordype seg i et felt vi interesserer oss i. Arbeidet med avhandlingen har vært inspirerende og givende, fordi vi har fått bedre innsikt i uteskole som arbeidsmåte, samtidig som vi har fått bidra til økt forståelse for begrepet blant lærere. Vi ønsker å belyse et tema vi mener er viktig, og som kan vekke nysgjerrighet og engasjement for andre i samme utdanning eller yrke.

Nå som avhandlingen vår er ferdigstilt, er det flere vi vil takke for bidrag i arbeidet. Aller først vil vi takke UiT - Norges arktiske universitet, for å være framtidsrettet som landets første tilbyder av integrert master i lærerutdanning i grunnskolen. Vi føler oss beæret som får være blant de første studentene som fullfører en slik utdanning. En stor takk rettes til våre informanter for deres tid, erfaringer og faglige refleksjoner rundt bruk av uteskole som arbeidsmåte i undervisningen. Deres bidrag har gitt oss et verdifullt datamateriale som har beriket vår forståelse for hvordan arbeidsmåten kan benyttes.

Tusen takk til vår dyktige veileder, førstelektor Kirsten Stien, for råd, tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen. Det gode samarbeidet og dine konstruktive innspill har hjulpet oss stort på veien. Du har alltid vært tilgjengelig. Vi vil takke førstelektor Svein-Erik Andreassen, som også har stilt opp med gode råd, kunnskap og brennende engasjement omkring læreplanene. Professor Arne Nikolaisen Jordet har lest gjennom avhandlingen, og vi er svært takknemlige for hans innspill med faglig tyngde og kompetanse på området. I tillegg vil vi takke våre medstudenter for et sosialt samhold og gode, faglige innspill.

En siste takk til samboer, venner og familiene Ellingsen og Normann for korrekturlesning og oppmuntring gjennom hele perioden.

Harstad, 15. mai 2017

Anniken Ellingsen

Line Normann

«Ett barn har hundre språk,
men frarøves nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen.
Man ber barn om å tenke uten kropp,
å handle uten hodet.
Leken og arbeidet,
virkeligheten og fantasien,
vitenskapen og fantasteriet,
det indre og det ytre
gjøres til hverdagens motsetninger»
(Brekke 2010, s. 142).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord.....	IV
1 Innledning - bakgrunn for studien	1
1.1 Målsetning og avgrensning av forskningsspørsmål	2
1.2 Masteravhandlingens struktur	5
2 Teori	7
2.1 Uteskole	7
2.1.1 Sentrale kjennetegn ved uteskole.....	8
2.1.2 Uteskole og klasseromsundervisning.....	13
2.1.3 Nærmiljø - lokal tilpasning	14
2.2 Uteskole internasjonalt.....	15
2.3 Det historiske grunnlaget for uteskole	15
2.3.1 Reformpedagogikk.....	16
2.4 Uteskole forankret i Deweys pedagogiske filosofi	16
2.5 Uteskole i lys av Vygotskys læringsteori.....	18
2.6 En helsefremmende skole	19
2.7 Tilpasset opplæring	20
2.8 Endrings- og utviklingsarbeid i skolen	21
3 Metodiske tilnærminger	25
3.1 Kvalitativ metode.....	25
3.2 Kvalitativ analyse.....	27
3.3 Intervju	27
3.3.1 Forskningsintervju	27
3.3.2 Utvalg av og tilgang til informanter.....	28
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	30
3.4 Spørreskjema.....	31
3.5 Tekstanalyse.....	32
3.5.1 Utvalg av og tilgang til dokumenter	33
3.5.2 Analyseprosessen til tekstanalysen	34

4	Vurdering av studiens kvalitet.....	37
4.1	Forskningsetikk.....	37
4.1.1	Informert og fritt samtykke.....	38
4.1.2	Anonymisering.....	39
4.2	Datakvalitet.....	39
4.2.1	Reliabilitet.....	39
4.2.2	Validitet.....	43
5	Analyseprosessen med intervjumaterialet.....	45
5.1	Transkribering.....	45
5.2	Faser i kodingen.....	45
5.2.1	Åpen koding.....	46
5.2.2	Aksial koding.....	46
5.2.3	Selektiv koding.....	47
5.3	Hermeneutikk og fenomenologi.....	48
6	Analyse og drøfting.....	51
6.1	Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i norske læreplaner?.....	52
6.1.1	Noen referanser til forskning på læreplaner.....	52
6.1.2	Tidligere læreplaner.....	53
6.1.3	Nåværende læreplan.....	56
6.1.4	Framtidens læreplan.....	58
6.1.5	Gjennomgang av funn.....	59
6.2	Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?.....	60
6.2.1	Begrepet uteskole.....	60
6.2.2	Uteskole og tilpasset opplæring.....	69
6.2.3	Uteskole og lærernes tolkning av læreplanene.....	71
6.2.4	Gjennomgang av funn.....	74
6.3	Hvorfor bør lærere anvende uteskole som arbeidsmåte?.....	75
7	Avslutning og svar på forskningsspørsmål.....	77
7.1	Veien videre.....	79
	Litteraturliste.....	83
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	87
	Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakere.....	88

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	90
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	91
Vedlegg 5: Spørreskjema.....	93
Vedlegg 6: Forslag til undervisningsopplegg.....	95

1 Innledning - bakgrunn for studien

Skolens læreplaner har i mange år framhevet betydningen av å flytte undervisningen ut av klasserommet for å ta i bruk de ressurser og muligheter som finnes i skolens omgivelser (Jordet, 2010, s. 13). Målet har vært å knytte opplæringen tettere til elevenes egne erfaringer fra hjem, nærmiljø og lokalsamfunn for å skape en mer konkret og virkelighetsnær undervisning. Dette er ingen ny ide, men noe som har dype røtter i pedagogikken, og har vært aktuell i varierende grad siden Normalplanen av 1939. Ideen tok utgangspunkt i den progressive tenkning¹ som kritiserte datidens praksis i skolen som ble omtalt som passiv og livsfjern. Tanken var å skape en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i lokal virkelighet, lokal kunnskap og lokale problemer (Jordet, 2007). I de senere år kan man se at beslutningen om å knytte undervisningen nærmere elevenes erfaringer og «den lokale virkelighet» i større grad har blitt forbundet med begrepet uteskole, hvor det siden midten av 1990-tallet er blitt et vanlig begrep i den norske grunnskolen (Mjaavatn & Skisland, 2004). Betegnelsen er imidlertid ikke brukt direkte i læreplanene, men eksisterer derimot som en ide til hvordan man kan ta i bruk nærmiljøet i undervisningen.

Med læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fikk lærerne utvidet metodefrihet, men det kan se ut til at denne friheten gjerne benyttes til å velge bort alternative arbeidsmåter snarere enn å øke bruken av dem (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010). Dette støttes av Fiskum og Husby (2014, s. 16) som tar for seg at klasserommet fremdeles er den mest brukte læringsarenaen, men at det ofte ikke er mulig å nå skolens mål uten å bruke andre områder. Å variere læringsarenaer kan bidra til å gi elevene økt læringsutbytte. Likevel er det ikke slik at *all* undervisning skal flyttes ut, men at det i flere sammenhenger vil være til elevenes beste. Bruk av uteskole vil gi mulighet for en bedre forbindelse mellom elevenes erfarte verden og skolens faglige innhold. I LK06 ser vi at ideene viser seg gjeldene i læreplanens generelle del og i «Prinsipper for opplæringen». Der står det skrevet: «Skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Selv om prinsippet er forankret i opplæringsloven, og at skolene er forpliktet til å overholde lovgivningen, har vi så langt erfart at et fåtall av lærere bruker skolens omgivelser aktivt i opplæringen slik læreplanen betinger.

Årsakene til at denne siden av skolens arbeid synes å være nedtonet kan være ulik, men Jordet (2010, s. 103) velger å forklare dette ved at bruk av uteskole vil utfordre skolens

¹ Den progressive tenkning tar vi for oss i kapittel 2.4 Uteskole i forankret i Deweys pedagogiske filosofi.

tradisjoner, først og fremst den rollen klasserommet og teksten skal ha som henholdsvis læringsarena og kunnskapskilde – ikke deres betydning – og de undervisnings- og arbeidsmåter som har utviklet seg innenfor disse rammene.

På bakgrunn av dette, samt observasjoner vi har gjort oss gjennom våre praksisforløp, ønsket vi å ta utgangspunkt i uteskole som arbeidsmåte da vi skulle velge tema til mastergradsavhandlingen. Ideen startet da vi hadde naturfag som valgfag. Vi hadde mye om viktigheten ved bruk av arbeidsmåten, men bet oss merke i hvor liten grad det ble tatt i bruk ved de aktuelle praksisskolene. Etter å ha samtalt med et utvalg av lærere om deres bruk av uteskole, fikk vi inntrykk av at flere definerte det som uteskole dersom de tok elevene ut av klasserommet, uavhengig om det var eller ikke var laget tilhørende didaktisk opplegg. Andre tok opp problematikken rundt ressursene ved skolene, og mente det ikke var nok midler til å ta i bruk arbeidsmåten. Dette resulterte i at flere heller ville holde seg til den ordinære klasseromsundervisningen. Videre må det nevnes at det ved noen av skolene var et fåtall av lærere som brukte arbeidsmåten jevnlig med elevgruppen sin. For dem var den blitt implementert² som en del av skolehverdagen.

Arne Jordet er en av foregangsmennene innenfor forskning i feltet uteskole i Norge. Han har skrevet flere bøker og bidratt på konferanser som en forkjemper for å øke forståelsen for uteskole som ide og arbeidsmåte. Han viser i doktorgradsavhandlingen fra 2007, at arbeidet hans er motivert av at uteskole virker å ha vesentlig spredning i norske skole, samtidig som feltet i liten grad er illustrert forskningsmessig. For han er det viktig å kunne diskutere hvilken innflytelse og betydning uteskole kan ha i skolens dannelsesarbeid.

I det følgende vil vi presentere våre forskningsspørsmål før vi med utgangspunkt i de redegjør for teori, forskningsstrategi og metoder vi har tatt i bruk. Videre vil vi beskrive studien vår og drøfte den i lys av teori og empiri. Avslutningsvis kommer vi med en overveielse i forhold til forskningsspørsmålene og ser på hvorfor lærere bør anvende uteskole som arbeidsmåte.

1.1 Målsetning og avgrensning av forskningsspørsmål

Vi har i denne studien gjennomført et forskningsprosjekt hvor vi ønsket å samle argumenter for bruk av uteskole, og å belyse arbeidsmåtenes relevans i forhold til de norske læreplanene.

² Implementering blir redegjort for i kapittel 2.8 Endrings- og utviklingsarbeid, gjennom Ertesvågs definisjon av begrepet.

Innledning - bakgrunn for studien

Vi vil se på hvordan uteskole kan gjennomføres i skolehverdagen, samt peke på de mange muligheter arbeidsmåten representerer. Målsetningen for studien er å bidra til økt forståelse av uteskole som arbeidsmåte. For å nå den synes vi det er hensiktsmessig med tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i norske læreplaner?
2. Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?
3. Hvorfor bør lærere anvende uteskole som arbeidsmåte?

En felles forståelse av begrepet uteskole er viktig for at lærerne skal kunne fastslå om undervisningen de legger opp til kan defineres som uteskole eller ei. Vi ser på mulige årsaker til hva som kan hemme og fremme bruk av arbeidsmåten, samt om læreplanene legger noen føringer for dette. Det underordna målet med prosjektet er at skolens ledelse og lærere skal være mer bevisst på og kjenne til aktiviteter som kan tas i bruk slik at de i høyere grad vil benytte seg av arbeidsmåten. Vi håper lærerne vil oppdage mulighetene bruk av uteskole kan gi, samt se hvor givende det kan være å utarbeide slike undervisningsopplegg. Fordi mange av lærerne påpeker at det er tidkrevende å utarbeide disse, har vi lagt ved forslag til to undervisningsopplegg som viser til eksempler på hvordan det kan gjøres³.

Et forskningsspørsmål er utgangspunktet for forskningsprosessen, hvor undersøkelsen dreier seg om å finne svar på dette gjennom bruk av vitenskapelige metoder. Larsen (2012, s. 18) viser til Hellevik som hevder at forskningsspørsmålet forteller hvilke fenomener som skal undersøkes, og hvilke egenskaper ved dem det skal sies noe om. Det er forskningsspørsmålet som styrer hvilke valg forskeren gjør i sitt prosjekt i forhold til blant annet metode og analyse.

Det finnes mange interessante forskningsspørsmål knyttet til uteskole, men vi har avgrenset de til å ta utgangspunkt i læreplanene, lærernes forståelse av begrepet, samt komme med anbefalinger til hvorfor det bør tas i bruk. For å svare på våre spørsmålene har vi tatt i bruk både kvalitativ og kvantitativ tilnærming som vi utdyper senere i avhandlingen⁴.

Forskningsspørsmålene betinger en teoretisk redegjørelse av ideen uteskole. Vi har tilegnet oss Røviks (2014, s. 14) begrepsbruk ved å bruke *reformide* eller *ide* når vi drøfter uteskole. Han påpeker at reformideer i norsk skole innebærer struktur, styring og skoleledelse, samt hvordan en pedagogisk kjernevirksomhet bør bedrives. Når en prater om reformer i skolen, henvises det gjerne til utdannings- og læreplanreformene. Disse omhandler både

³ Se vedlegg 6: Forslag til undervisningsopplegg.

⁴ Metodene blir redegjort for i kapittel 3 Metodiske tilnærminger.

Innledning - bakgrunn for studien

skolens organisering, struktur og innhold, som vil si læringsmål og læringsformer for elever i ulike fag og på ulike nivåer.

Med de norske læreplanene i forskningsspørsmål 1 menes et utvalg av reformdokumentene utarbeidet fra 1939 fram til dags dato, som blant annet innebærer den generelle delen av læreplanen og «Prinsipper for opplæringen». For å besvare dette forskningsspørsmålet bruker vi tekstanalyse som metode. I forskningsspørsmål 2 ønsker vi opplysninger om hvordan lærerne forstår begrepet gjennom bruk av intervju og spørreskjema. I forskningsspørsmål 3 vil vi komme med anbefalinger til hvorfor uteskole bør tas i bruk i skolen. Forskningsspørsmål 1 og 2 vil bidra til å besvare forskningsspørsmål 3.

De to første forskningsspørsmålene er det Kalleberg, Engelstad og Malnes (2009, s. 47) betegner som konstatierende spørsmål. Det vil si at vi etterspør hvorfor og hvordan noe er som det er. Hensikten er å redegjøre for hvordan ideen uteskole oppfattes, og se på hvorfor lærere bør benytte seg av arbeidsmåten. Det tredje forskningsspørsmålet er et konstruktivt spørsmål. Andreassen (2005, s. 90) viser til Kalleberg som skiller mellom tre typer forskningsopplegg: konstatierende, vurderende og konstruktivt. Et konstruktivt opplegg defineres som aksjonsforskning og deles videre inn i tre former for konstruktive forskningsopplegg: intervenserende, varierende og imaginerende. Dette forskningsspørsmålet er stilt som et aksjonsforskningsspørsmål, om hvordan noe kan forbedres. Imidlertid fikk vi ikke tilgang til å aksjonere med et eget uteskoleopplegg fordi vi i løpet av prosessen oppdaget at ting tok lengre tid enn planlagt. Spesielt med hensyn til å få tilstrekkelig med intervjudata, og i tide. Vi mener likevel at forskningsspørsmålene blir tilfredsstillende belyst, uten egen gjennomføring av undervisningsopplegg som eksempel. Vi har dermed forestilt oss en mulig løsning med et imaginerende opplegg (Andreassen i Rindal, Lund & Jakhelln, 2015, s. 89). Forskeren forestiller seg her en forbedret situasjon, og hvordan det skal være mulig å bevege seg i retning av den i praksis. Deretter er det ønskelig å komme med forslag og anbefalinger på måter å arbeide med uteskole på ut fra erfaringene vi har gjort oss.

Ifølge Thagaard (2009, s. 11-12) gir kvalitativ forskning grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Det vil si at fortolkning har stor innvirkning på kvalitative studier. Vi ser det derfor vesentlig å være oppmerksom på relevansen hermeneutikk og fenomenologi⁵ vil ha gjennom studien, helt fra forskningsspørsmålene oppstår til funnene blir framstilt.

⁵ Hermeneutikk og fenomenologi utdypes i kapittel 5.3.

1.2 Masteravhandlingens struktur

Avhandlingen er bygd opp for å skape sammenheng og progresjon i lesningen. Det er totalt åtte hovedkapitler, hvor vi i det følgende vil beskrive hovedinnholdet i hvert av kapitlene.

I kapittel 1 redegjøres det for bakgrunn og relevans av studien. Det presenteres her hvorfor vi ønsket å ta for oss valgt emne, samt målsetningen til avhandlingen. Videre beskrives forskningsspørsmålene, disse vil fungere som en navigasjon for studiet.

Kapittel 2 tar for seg en teoridel hvor relevant litteratur bringes fram, som siden brukes i drøfting av analysen. Det er i hovedsak begrepsavklaringer, kjennetegn, læringsteorier og det historiske grunnlaget for uteskole som forklares her.

Kapittel 3 omhandler metodedelen, hvor vi beskriver og begrunner valg av anvendte metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. Det redegjøres for planlegging og gjennomføring av forskningsintervjuene, utvalgsprosessen og hvordan vi fikk tilgang til informasjon.

Kapittel 4 viser til et mangfold av kriterier som er nødvendige for å kunne vurdere studiens kvalitet. Vi starter med de forskningsetiske retningslinjene som har fungert som en veileder for å gjennomføre prosjektet i hensyn til et etisk perspektiv. Deretter vurderes kriteriene reliabilitet, validitet og generalisering i hensyn til vurdering av datakvaliteten.

Kapittel 5 gir en beskrivelse av analyseprosessen med intervjumaterialet. Det forklares i denne delen hvordan vi har transkribert, kodet og kategorisert datamaterialet. Videre redegjøres det for hermeneutikk og fenomenologi som har vært en grunnleggende ramme for det arbeidet vi har gjort.

Kapittel 6 omhandler analyse og drøfting. Vi starter med tekstanalyse av læreplanene. Deretter ser vi på intervjuene, hvor vi analyserer og drøfter våre funn opp mot teoretiske begrep og forskning. Vi tar for oss kategoriene som har oppstått gjennom analyseprosessen og diskuterer dem i henhold til faglitteraturen vi har gjort rede for i kapittel 2 og 3. Hensikten med kapitlet er å vise hvordan ideen om uteskole viser seg gjeldene i de norske læreplanene. Vi ønsker også å klargjøre for og diskutere de kategoriene som oppsto i analyseprosessen, for så å komme fram til svar på våre forskningsspørsmål.

Kapittel 7 vil gi en oppsummering av funn. I denne delen presenterer vi svarene på studiens forskningsspørsmål med bakgrunn i oppdagelsene vi gjorde i kapittel 6 *Analyse og drøfting*. Til slutt vil vi gi en refleksjon over veien videre. Vi ønsker her å se på hvordan skolene kan arbeide for å implementere uteskole i undervisningen.

Innledning - bakgrunn for studien

2 Teori

Hensikten med dette kapitlet er å definere begreper og relevant faglitteratur. Vi starter med å redegjøre for definisjonen av uteskole som arbeidsmåte, for så å ta for oss områder innenfor skolehistorisk bakgrunn, pedagogiske filosofer og endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Deretter brukes denne teorien i kapittel 6 for å diskutere og belyse funnene har gjort i vår studie. Jordets forskning vil være sentral i kapitlet fordi han er ledende innenfor dette feltet i Norge. Det er i hovedsak hans faglitteratur vi benytter da vi erfarer at uteskole i liten grad har vært gjenstand for forskning, men vi trekker også fram annen litteratur og andre forskere som er relevant for arbeidsmåten og utviklingen av begrepet.

2.1 Uteskole

Uteskole er en samlebetegnelse for undervisningen og læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser (Jordet, 2010, s. 31). Det er en *arbeidsmåte* som baserer seg på at læreren tar elevene med ut av klasserommet for å bruke omgivelsene som en ressurs i opplæringen. Man oppsøker med dette skolens nærmiljø og bruker det som læringsarena. Det finnes flere ulike beskrivelser av begrepet, men vi har i denne avhandlingen valgt å støtte oss til Jordets definisjon:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten: dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 1998, s. 24).

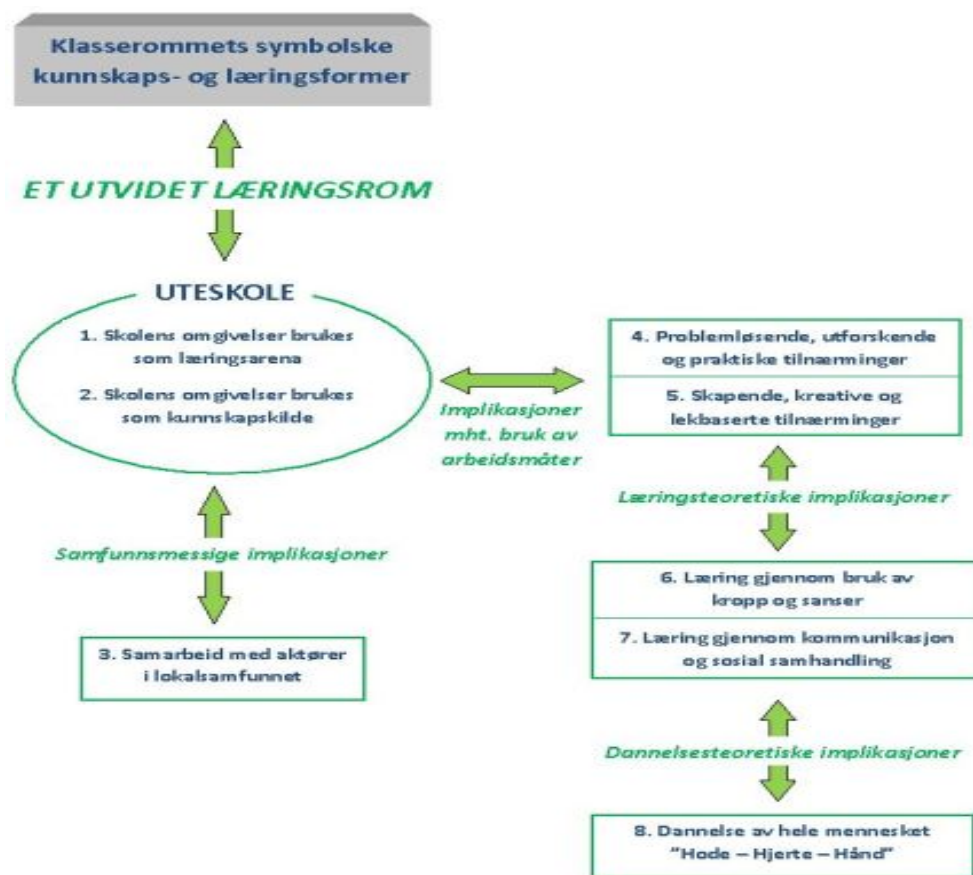
Dette er den tolkningen vi først ble kjent med gjennom vår utdanning, som for oss gir en berikende beskrivelse av uteskole som arbeidsmåte. Beskrivelsen tar for seg viktigheten av å se sammenheng mellom ute- og inneaktiviteter hvor elevene får mulighet til å sette kunnskap inn i en mer autentisk kontekst. En slik vid tolkning av uteskole vil også inkludere

undervisning i forbindelse med turer til museer, bedrifter og offentlige institusjoner, selv om aktiviteten da i stor grad finner sted innendørs (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det vil være begrenset med tilgang på plass i et klasserom, og elevene kan utfolde seg mer utenfor. Friluftsrådene Landsforbund (u.å.) trekker derfor fram at grunnskolen er en viktig arena for at barn skal få fysisk aktivitet, som kan være med på å fremme deres motoriske ferdigheter.

Begrepet innebærer altså ikke at det må foregå ute og være preget av fysisk aktivitet, noe som støttes av Jordets forståelse om at uteskole ikke kan regnes som én bestemt arbeidsmåte, men den rommer et mangfold av arbeidsmåter da undervisningen kan variere og gjennomføres ulikt (Jordet, 2010, s. 32). Når man bruker omgivelsene, tar man i bruk et utvidet læringsrom hvor formålet er å bygge en «bro» mellom elevenes verden og skolens verden. Dette for å etablere en nær forbindelse mellom elevenes erfaringer og skolens lærestoff.

2.1.1 Sentrale kjennetegn ved uteskole

Jordet (2010, s. 34) viser til åtte ulike perspektiver ved uteskole som for han er kjernepunktene i den utepedagogiske tenkning og praksis. Kjennetegnene har en nær sammenheng da de påvirker hverandre. For å ta i bruk begrepet uteskole, er det en forutsetning at skolens omgivelser brukes som både læringsarena og kunnskapskilde. Dette får følger for relasjonen mellom skole og lokalsamfunn da uteskole gir anledning til å utvikle et tettere samarbeid med lokalsamfunnets aktører. Når man flytter undervisningen ut gis det tilgang til bruk av flere arbeidsmåter og tilnærminger, slik som bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter, eller bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger. Dette får læringsteoretiske implikasjoner gjennom læring ved bruk av kropp og sanser, og læring gjennom bruk av kommunikasjon og sosial samhandling. Det skaper igjen dannelsesteoretiske implikasjoner ved at uteskole bidrar til dannelsen av hele mennesket, gjennom samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskapsformer. Denne sammenhengen illustreres under i Figur 1, og hver av punktene vil omtales kort i det følgende:



Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 35).

Kjennetegn 1: Skolens omgivelser brukes som læringsarena

Ved å bevege seg utenfor klasserommets tradisjonelle rammer for opplæringen vil man finne et stort utvalg av læringsarenaer. Eksempler på dette kan være naturmiljø, bondegårder, parker og lignende. Når læreren bruker alternative læringsarenaer gis det et større handlingsrom hvor man kan ta i bruk arbeidsmåter eller undervisningsformer som normalt sett ikke vil egne seg i klasserommet. Det skapes andre premisser for kommunikasjon, og for den sosiale handlingen, hvor forbindelsen mellom lærer og elev vil endres. Det som i klasserommet vil bli kategorisert som bråk, vil ute kunne framstå som mer akseptabelt.

Kjennetegn 2: Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde

Ved å bruke omgivelsene som kunnskapskilde får elevene mulighet til å oppleve kunnskapen slik den framstår i skolens omgivelser. Med skolens omgivelser er det ofte snakk om lokalsamfunnet. Her får elevene et konkret møte med andre læremidler, som for eksempel planter og dyr. Det gis tilgang til nye og spennende læremidler samtidig som det blir konkretisert. Men det er viktig å bemerke at objektene, elementene og erfaringene elevene gjør seg ikke «taler» direkte til dem. Læringen skal ikke overlates til eleven da det er lærers

ansvar å hjelpe elevene til å oppdage sammenhenger mellom erfaringene de gjør og det faglige innholdet de jobber med. Jordet (2010, s. 36) forklarer det med at læreren skal fungere som en brobygger mellom elevene, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet. Uteskole åpner for kontekstbasert opplæring hvor elevene får arbeide med lærestoff i autentiske situasjoner som knyttes til virkeligheten.

Kjennetegn 3: Samarbeide med aktører i lokalsamfunnet

Bruk av alternative læringsarenaer gir skolen mulighet til å etablere et nært samarbeid med andre aktører i lokalsamfunnet. Man kan blant annet la elevene møte ulike representanter fra forskjellige virksomheter i deres naturlige omstendigheter. På den måten får de tilgang til kunnskap og kompetanse som skolen selv ikke er i besittelse av. Det er også muligheter for å la elevene utføre praktisk arbeid ved å selv hjelpe til på en gård eller lignende.

Kjennetegn 4: Bruk av problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger

Utenfor klasserommet har man anledning til å skape en annen variant av teorien som læres inne. Det kan være problemløsende ved at elevene stilles overfor konkrete utfordringer som de gjennom aktiviteter skal klare å besvare. Oppgavene kan være utforskende ved at de må lete etter, observere eller undersøke ting i omgivelsene. Det kan også være praktisk i den form av at man må bygge, forme eller skape ulike objekter. Dette er oppgaver som ofte må løses i samhandling med andre.

Kjennetegn 5: Bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger

Det finnes et mangfold av muligheter for tilrettelegging av elevenes kreativitet og fantasi utenfor klasserommet. Gjennom lekbaserte tilnærminger, slik som drama og rollespill, gir man rom for kreativ utfoldelse. Ved dramatisering får elevene kroppslige, følelsesmessige og sosiale erfaringer med sentrale innholdselementer i fagene. Lek kan også brukes som arbeidsmåte for å utvikle den kreative og sosiale utfoldelsen. Det er viktig å skape balanse mellom lek og læring hvor aktivitetene glir over i hverandre slik at elevene kan leve seg inn i det faglige innholdet. Sæbø (1998, s. 423) hevder at man ved å benytte dramafaglige arbeidsmåter i skolen vil gi elevene mulighet til å bruke flere sider av seg selv i læringsprosessen. Dette kan ofte føre til at de tilegner seg kunnskapen lettere og at den blir mer varig: «Drama har spesielle muligheter for å hjelpe lærer og elever til å skape mening i lærestoffet fordi kunstfaget drama aktiverer og engasjerer hele personen i læreprosessen» (Sæbø, 1998, s. 423). Dramafaglige aktiviteter er noe som kan kobles opp til alle fag. For eksempel kan man bruke det til å lære om norrøn mytologi, addisjon og subtraksjon, kristendom og lignende. Når man bruker slike arbeidsmåter vil det være enklere å nå flere

elever fordi variasjon av metoder kan hjelpe dem til å oppleve skolens innhold som mer relevant. For disse elevene vil det være en fordel med mer varierte undervisningsopplegg for å forbedre opplæringen og gjøre skoledagen mer allsidig.

Kjennetegn 6: Læring gjennom bruk av kropp og sanser

«Utenfor klasserommet, i skolens fysiske omgivelser, forholder elevene seg til konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser og gjennom praktiske og handlingsrettede aktiviteter» (Jordet, 2010, s. 43). Elevene får med det direkte eller indirekte erfaring med store deler av skolens kunnskapsinnhold, ved at kunnskapen tas inn via kropp og sanseapparat. Dette skaper minner og assosiasjoner, hvor for eksempel lukt og smaksopplevelser kan sette liv i tanker og hendelser. Læring krever kommunikasjon mellom lærer og elever, og elevene seg imellom, hvor erfaringene artikuleres og relateres til fagenes begreper. Hvis eleven ikke er i stand til å artikulere kunnskapen vil det lagres som taus kunnskap. Det er dermed viktig at aktiviteter som gjennomføres ute må være intensjonale, de må inngå i en kjede av andre læringsaktiviteter, ute så vel som inne, og må planlegges både i forkant og etterkant. Dette er en forutsetning for elevenes bevisste læring. Wiestad (2006, s. 19) argumenterer for viktigheten ved bruk av kropp og sanser i skolen, og tar for seg nødvendigheten av gi disse elementene en større plass i skoles didaktiske praksis:

Barns påfallende nysgjerrighet og bevegelsesglede er utfordrende, livfull og ekspressiv. Jeg argumenterer her for det syn at grunnleggende læring skjer gjennom kroppen, og for at bevegelse i større grad bør integreres i læring generelt. Barns romlige bevegelsesevner ivaretas i egne timer for kroppsøving og i fritiden, og utskilles slik som egne aktivitetsfelt. Jeg hevder at vi må innarbeide en større grad av bevegelse og læring gjennom kroppen i store deler av undervisningen i skolen (Wiestad, 2006, s. 19).

Ved å ta barna med ut vil det åpne seg flere måter å arbeide med lærestoffet på som vil gi dem kroppslige og sansemessige erfaringer. Elevene får lære med og gjennom kroppen.

Kjennetegn 7: Læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden

Aktiviteter ute legger opp til kommunikasjon og samhandling mellom elevene. Det er gjerne gruppebaserte oppgaver, hvor elevene må kommunisere og samarbeide for å løse problemet. I motsetning til klasserommet er uterommet en læringsarena som gir andre premisser for kommunikasjon og interaksjon. Elevene får snakke om og anvende faglige begreper, parallelt

med at de forholder seg til kunnskaper og objekter. I klasserommet snakkes det om en virkelighet som ikke er til stede, mens ute får elevene begrepsfeste tanker og meninger i en autentisk kontekst. Det snakkes ikke bare om, men brukes begreper samtidig som de handler. Ifølge Jordet (2010, s. 44) kommer lærere og elever nærmere hverandre sosialt sett i uformelle læringsarenaer. De kommuniserer og samhandler på en mer uformell og personlig måte, noe som legger grunnlaget for bedre relasjon mellom lærer og elev. Forskning viser at gode lærer-elev-relasjoner både gir bedre læringsutbytte for elevene og reduserer omfanget av problematferd (Jordet, 2010, s. 94). Jordet viser til at lærere i hans forskning hevder at de ute får mer tid sammen med elevene som fører til en nærmere kontakt, og gjør det mulig å se den enkelte individs forutsetninger og behov bedre. Ute får elevene mulighet til å vise evner til å løse faglige oppgaver på en praktisk måte som det ikke er rom for i klasserommet. Dette støttes av den danske forskeren Mygind, som påpeker at «der er særlige muligheter for læring i naturen eller forskjellige kulturintitusioner i kombination med skolens normale rammer» (Mygind, 2014, 17.01).

Kjennetegn 8: Dannelse av hele mennesket

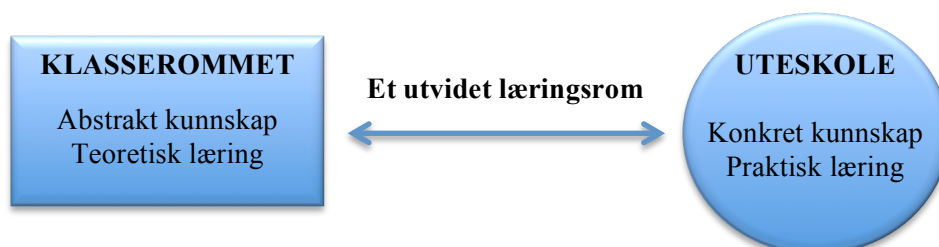
Brekke (2010, s. 22) forklarer dannelse som en positiv utvikling av mennesket, som omhandler en progresjon i vekst av kunnskap, innsikt og forståelse. «Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrepet og utdanningsbegrepet ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskverdig (verdifull) retning og ved innsikt og forståelse» (Brekke, 2010, s. 21). Skolen har med dette både etiske forpliktelser og et ansvar for tilrettelegging av kunnskapsutvikling. For å ivareta denne bredden av skolens dannelsesoppgave, hevder Jordet (2010, s. 45) at uteskole vil kunne framstå som et viktig bidrag. Elevene utfordres til å kombinere teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer. For eksempel vil bruk av uteskole gi elevene mulighet til å arbeide med, og å få personlige erfaringer fra sentrale kunnskapsområder innenfor alle skolens fag. Skolen kan ved å hente impulser fra en ytre fysisk og sosial virkelighet komplettere, variere og berike dannelsesarbeidet i undervisningen. Elevene får arbeide med skolens faglige innhold som et helt menneske, hvor alle interesser og evner kan aktiviseres. Uteskole kan med dette stå som motvekt til en kognitiv og fagsentrert skole ved at elevene har tilgang til å bruke og utvikle kunnskapsmessige, etiske, estetiske, kroppslige, praktiske og sosiale evner samtidig innenfor et allsidig anlagt didaktisk arbeid (Klafki, 2001, s. 70).

Uteskole ivaretar den sosiale dimensjonen i dannelsesarbeidet. «Kommunikasjons- og interaksjonsprosesser synes å ha en sentral rolle og funksjon i uteskole og framstår som en

integrert del av dannelsesarbeidet» (Jordet, 2007). Elevene kommuniserer og samhandler med hverandre samtidig som de jobber med faglige aktiviteter. Man bygger med dette sosiale relasjoner både med hverandre og med læreren. Ifølge Klafki (2001, s. 148) synes uteskole å gi gode muligheter for å skape en sammenheng mellom affektiv og kognitiv læring i skolens dannelsesarbeid. Han påpeker uteskole gir nye muligheter ved skolens dannelsesarbeid, fordi elevene får bruke «hode, hjertet og hånd». Man visker med dette ut skillet mellom det praktiske og teoretiske gjennom aktivisering av flere interesser og evner i dannelsesarbeidet (Klafki, 2001, s. 70). Dannelse er progresjon og endring til det bedre, som krever dialog, virker frigjørende og bidrar til å fremme utvikling av mennesker.

2.1.2 Uteskole og klasseromsundervisning

Ved bruk av uteskole er det viktig å sørge for at ute- og inneundervisning har en nær sammenheng. Å flytte deler av opplæringen betyr ikke at man avviser klasserommet som læringsarena, men man utvider perspektivet på læring og dannelse ved å ta i bruk et utvidet læringsrom. Det er dermed viktig å skape flyt mellom læringsaktivitetene som skjer både i og utenfor klasserommet for å gi elevene best mulig læringsutbytte. Denne sammenhengen kan illustreres ved hjelp av Jordets modell:



Figur 2: Sammenhengen mellom ute- og inneundervisning.

Jordet (2010, s. 37) tar for seg samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning, og forklarer det som en tretrinnsprosess, hvor hovedelementene er: forarbeid inne, uteaktiviteten og bearbeiding inne. Læreren starter med et forarbeid inne i klasserommet, som gjerne er en teoretisk gjennomgang av dagens undervisningsopplegg. Målet er å forberede elevene på hva som skal skje og gi dem klare rammer for hva som skal gjøres. Elevene går deretter ut for å gjennomføre aktiviteten. Det arbeides gjerne med praktiske aktiviteter hvor elevene må bruke både kropp og sanser for å utforske omgivelsene. Når dette er gjort går de tilbake til klasserommet for å reflektere og bearbeide det de har sett eller gjort. Refleksjon er en viktig del av læringsprosessen fordi elevene bes tenke over og tenke gjennom de erfaringer og

opplevelser de har tilegnet seg. «Gjennom en faglig begrepsdannelsesprosess, foredles det fysiske og det åndelige råmaterialet elevene har med seg fra uteskolen. Da skjer det læring» (Jordet, 2010, s. 46). Dette hevdes også av Tiller (1997, s. 18) som tar utgangspunkt i refleksjon, hvor han forklarer at det er i den bærende kraft der erfaringene omdannes til læring.

Mange velger å legge opp undervisningen på denne måten for å skape en sammenheng mellom teorien som læres i klasserommet og aktiviteten som foregår utenfor. Det skaper en helhetlig og virkelighetsnær undervisning som berører hele mennesket. Mygind (Mygind, Dietrich & Stelter, 2005, s. 292) velger å forklare denne relasjonen slik: «I den normalt meget abstrakte skoleverden vil skogens muligheter for kroppslig erfaring bidra til å skape mening og forståelse av de fenomener som de arbeider med i undervisningen (...). De to undervisningskontekster supplerer hverandre». Dette viser at undervisningsformene kan ses på som komplementære tilnærminger av hverandre til tross for at aktivitetene er forskjellige. Det betyr likevel ikke at man alltid må koble undervisningsformene opp mot hverandre, de kan også være uavhengige. Noen ting vil være mer praktisk å lære seg inne, mens andre ute.

2.1.3 Nærmiljø - lokal tilpasning

Fiskum og Husby (2014, s. 21) viser til Andersen og Fiskum som hevder at begrepet nærmiljø er mye omtalt, men likevel lite opplyst. Det forstås som våre nærmeste omgivelser, og knyttes opp mot stedet vi bor. Nærmiljøet til skolen vil være de områdene som er lettest tilgjengelig.

Fiskum og Husby (2014, s. 23) opererer med Jordets to modeller når det gjelder valg av uteområder i skolens nærmiljø: leirmodellen eller nærmiljømodellen. Leirmodellen er en (eller noen få) faste plasser som besøkes. Fordelen med det er at elevene blir godt kjent med veien dit og selve området, samt at det vil være mulig å ordne med nødvendige tilrettelegginger. Mens med nærmiljømodellen er det nye områder som besøkes hver gang. Her er fordelen at det skapes mer variasjon for elevene samtidig som at læreren har mulighet til å velge sted ut fra det aktuelle temaet i undervisningen. På denne måten blir elevene kjent med større deler av nærmiljøet sitt. Det vil med de yngste være mest hensiktsmessig å bruke leirmodellen, men etterhvert som de blir eldre kan man gå over til nærmiljømodellen.

2.2 Uteskole internasjonalt

Danmark er også kjent for å ha et økt fokus på uteskole, og er per i dag det landet hvor det forskes mest på dette. Deres begrep *udeskole* er hentet fra Jordets forskning i Norge (Jordet, 2010, s. 57). Der påpeker han at betegnelsen uteskole er umulig å oversette direkte til andre språk, men selve tanken bak har hatt et stort internasjonalt gjennombrudd. Jordet (2010, s. 57) viser til en landsomfattende kartlegging hvor Peter Bentsen, en dansk forsker, har påvist at «udeskole» finner sted ved mer enn hver fjerde gunnskole (28%), og at 15% av skolene planlegger å starte med det innen tre år. Det vises videre til Sverige som bruker begrepet *utomhuspedagogikk*. I likhet med Norge er hovedtanken at aktiviteter ute skal skje i nær sammenheng med klasseromsundervisningen. Der betraktes skolens nærmiljø som en betydningsfull arena til å støtte opp under aktivitetene i klasserommet. I engelskspråklig litteratur trekker Jordet (2010, s. 57) fram begrepene *Outdoor Education* og *Outdoor Learning* som framtrepende. Han viser til uttrykket «learning outside the classroom» som kan sidestilles med det norske uteklasserommet. Outdoor learning defineres slik: «(...) outdoor learning is defined as learning that accrues or is derived from activities undertaken in outdoor locations beyond the school classroom» (Rickinson et al., 2004, s. 9). Uttrykket *outdoor* i begrepet innebærer at det legges vekt på aktiviteter utendørs. Vi kan dermed si at også England bedriver mye av den samme uteskolevirksomheten som foregår i norsk skole.

Vi kan med dette slå fast at selve grunntanken rundt uteskole, læring utenfor klasserommet, og tilknytningen til klasserommet, er bredt opplyst i internasjonal faglitteratur. Slik vi kan se synes det også å ha fått et trolig gjennombrudd internasjonalt. Hvor utbredt det faktisk er i praksis vet vi enda for lite om. Jordet (2010, s. 59) mener uteskole antakeligvis har en svakere betydning som didaktisk tilnærming i grunnopplæringen enn det virker å ha i de skandinaviske landene.

2.3 Det historiske grunnlaget for uteskole

Å flytte undervisningen ut av klasserommet og å bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen, er ingen ny ide, men har dype røtter i pedagogikken (Jordet, 2010, s. 103). Dette har siden tidlig på 1900-tallet har vært en sentral del av den pedagogiske tenkningen, hvor det siden Normalplanen av 1939 har vært formulert som en intensjon i norske læreplaner.

Ideen om uteskole vokste fram som en reaksjon på det som ofte betegnes som «den gamle skolen», der den tradisjonelle pedagogikken var ledende. Med dette menes måten

skolen utviklet seg gjennom 1600, 1700 og 1800-tallet. Ved starten av 1900-tallet startet det derimot en ny epoke ved den pedagogiske tenkningen hvor barneperspektivet fikk en ny dimensjon og betydning. «Den nye skolen» baserte seg på pedagogiske ideer der fokuset ble flyttet fra lærerens undervisning til barnets læring.

Tanken om å ta i bruk skolens omgivelser som en ressurs i opplæringen berører flere diskusjoner innenfor pedagogikken. Den første debatten tar oss tilbake til antikkens filosofer og berører spørsmålet om erkjennelsens grunnlag og hvilken rolle og funksjon kropp, sanser og erfaring skal ha i kunnskapsdannelsen. Den andre diskusjonen gjelder spørsmålet om elevens rolle i kunnskapsdannelsen og betydningen av elevaktivitet. Dette regnes som kjernesporsmål fordi de utfordrer skolens tradisjoner vedrørende rollen klasserommet og teksten skal ha som læringsarena og kunnskapskilde.

2.3.1 Reformpedagogikk

Reformpedagogikk, også kalt progressiv pedagogikk, har utspring i flere kilder på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Den betegnes som ulike pedagogiske reformbevegelser hvor en sterk kritikk av den tradisjonelle skolens mål og metoder sto i fokus. Intensjonen til pedagogikken var å forbedre skolens praksis ved hjelp av fagintegrasjon, elevmedvirkning og dynamisk vekselvirkning mellom praktisk-estetiske fag og de teoretiske fagene. Det overordnede perspektivet gikk ut på at det enkelte barn må og skal være pedagogikkens omdreiningspunkt.

Til tross for dette hevder Jordet (2010, s. 105) at reformpedagogikk ikke er et entydig begrep, men en upresis betegnelse som rommer ulike tenkemåter med uklare forklaringer for skolens praksis. Dette fordi ideen om elevaktivitet ikke gir en presis og tydelig beskrivelse av en bestemt pedagogisk praksis. For mange lærere er det dermed vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til det fordi prinsippene kan gjennomføres på mange måter. Dette skaper vanskeligheter med å omsette ideen til en hensiktsmessig praksis. «Hovedbildet som tegnes av norsk skole er at aktivitetsnivået i norske klasserom er høyt, med mye variert aktivitet, men elevenes læringsutbytte står ikke i forhold til aktivitetsnivået» (Jordet, 2010, s. 105).

2.4 Uteskole forankret i Deweys pedagogiske filosofi

Det var på starten av 1900-tallet at tiden var moden for progressivismens radikale perspektivskifte, hvor Dewey sto fram som den mest markante røsten i USA. Deweys

pedagogiske filosofi forbindes ofte med aktivitetspedagogikken, som tar utgangspunkt i at barnet må være aktiv for å lære noe. Han ga den derimot et nytt filosofisk grunnlag, som fikk betegnelsen progressivismen eller reformpedagogikk (Imsen, 2014, s. 79). Filosofien dreide seg om danning, og representerte en tenkning om kunnskap og læring som utfordret teksten og klasserommets monopol posisjon som henholdsvis kunnskapskilde og læringsarena i opplæringen (Jordet, 2010, s. 11). Dewey ønsket å se på relasjonene mellom læringsaktiviteten hvor hovedideen var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden. Han tok for seg viktigheten av å knytte undervisningen direkte til elementene i naturen som representerer grunnlaget for vårt livsopphold, og som produksjonsprosessene, samfunnet og kulturen springer ut av. Man kan på denne måten, gjennom bruk av lekbaserte og praktiske tilnærminger, skape en mer virkelighetsnær undervisning for den enkelte. Ifølge Sæbø (1998, s. 387) bør praktisk arbeid, lek og kunstneriske uttrykk vært et fast innspill i skolehverdagen.

Erfaring regnes som et nøkkelbegrep i Deweys pedagogiske filosofi. Hovedvekten ble lagt på skolens faglighet, hvor han understreket lærernes sentrale betydning for elevenes faglige læring. For at elevene skulle lære var det vesentlig å la dem gjøre egne erfaringer ut fra egen praksis. Dette er i samsvar med Sæbø (1998, s. 387) som mener at en levende skole bygd på barnets premisser må ta utgangspunkt i at erkjennelse oppstår gjennom erfaringslæring på alle livets områder. Erfaring er et resultat av samspill mellom barnets aktivitet og resultatet av denne aktiviteten, slik de framstår fra det fysiske materialet og de sosiale omgivelsene. Dewey hadde en dialektisk tankegang, hvor han så på elevens erfaringer og lærestoffet som en helhet framfor motsetninger, som sammen definerer en felles prosess. Utgangspunktet må være i barnet, hvor læreren gjennom tilrettelagt veiledning må sørge for at eleven får assimilere lærestoffet, slik at det skapes en relasjon mellom barnet og det nye. Det er dette Dewey kaller erfaringsbasert kunnskap, hvor hensikten med læringsaktiviteter utenfor klasserommet skal være å etablere forbindelser mellom faglige begreper og elevens verden.

Som vi kan se hadde han en praktisk filosofi. Han mente en kunne skape relasjon mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden i skolehverdagen ved å etablere et samspill mellom aktiviteter inne og ute. Han så med andre ord for seg en skole hvor man etablerte en nær forbindelse mellom skolens faglige innhold og elevenes liv, hvor teoretiske og praktiske tilnærminger skulle være to sider av samme sak. «Dewey var oppteken av å rive ned motsetninga mellom liv og skule, mellom kunnskap og handling, mellom teoretisk og praktisk danning» (Melheim, 2009, s. 12). I Deweys pedagogiske hovedvekt fra 1916,

«Democracy and Education», kommer han med kritikk mot skolen fordi den hadde hovedfokus på læreboka og læreren, og ikke på eleven selv og de erfaringene den har med seg inn i skolen:

From the standpoint of the child, the great waste in school comes from his inability to utilize the experience he gets outside. (...) while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning in school. That is the isolation of the school - its isolation from life (Melheim, 2009, s. 12).

2.5 Uteskole i lys av Vygotskys læringsteori

Den russiske utviklingspsykologen Vygotsky, blir betraktet som opphavsmannen for det sosiokulturelle perspektivet på læring. Perspektivet bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. «Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkningen» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67).

Vygotsky tok utgangspunkt i at barnas viktigste oppdagelser skjer innenfor et dialogisk samarbeid mellom barnet og en veileder, som viser barnet hvordan den enkelte handlingen skal utføres. Et slikt samarbeid omtalte han som barnets nærmeste (proksimale) utviklingssone. Evenshaug og Hallen (2009, s. 126) forklarer dette som det området av de oppgaver som er for vanskelig for barnet å klare alene på det kognitive området, men som barnet kan klare ved hjelp av veiledning fra andre. Barnet prøver i en slik samhandling å forstå veilederens instruksjon, for etterhvert å tilegne seg informasjonen for å regulere egen aktivitet. Det er innenfor dette området en kan vente at intellektuell vekst vil forekomme. «Utviklingen går fra det sosiale til det intellektuelle: barnet kan først utføre en handling bare i samarbeid med andre, for så å kunne utføre det alene» (Evenshaug & Hallen, 2009, s. 126). Det er i en slik prosess den dynamiske kontakten mellom læring og utvikling finner sted.

Vygotsky hevder at alt som finnes inne kan man også finne ute. Barnets tenking og læring farges av den virkelighet det har vokst opp i og er en del av. Det som finnes i bøker, finnes også i uterommet, i en eller annen form. Jordet mener derfor at uteskole har en dobbel funksjon i opplæringen:

Læringsaktiviteter utenfor klasserommet syns å gi elevene et rikere forråd av spontane begreper. Dette fører til at elevene får en større nærmeste utviklingssone og dermed

større læringspotensial. Uteskole styrker også relasjonen mellom lærer og elev. Dette vil fremme elevenes læringsutbytte (Jordet, 2010, s. 188).

Vygotskys teori om kognitiv utvikling og den proksimale utviklingssonen står sentralt i den sosiale konstruktivismen. Bråten (2002, s. 177) skriver om hvordan selvregulert læring assosierer til ledende personer som er selvstendige og uavhengige i læringssituasjoner. Selvregulert læring har trolig opphav i tidlige sosiale sammenhenger fra hjemmet, og etterhvert skolen. Det vises til at elever som har vært i et positivt læringsmiljø over tid med støtte og oppmuntring fra de rundt, er de som evner å være selvregulerende. Dette kan vi se i samsvar med Bråten (2002, s. 178) og Vygotskys teori om kognitiv utvikling. Her er barnets læring til å begynne med i stor grad tilrettelagt og styrt utenfra, underveis får det assistanse og veiledning som til slutt medfører at det er i stand til å bidra mer i egen læringsprosess. Der skjer det en internalisering av de selvregulerende prosessene som barnet både har observert og som det er blitt oppmuntret til å selv ta del i.

Hovedsynspunktet i Vygotskys sosiokulturelle oppfatning av kognitiv utvikling er at barnet utvikler sine grunnleggende kognitive ferdigheter gjennom samspill og samarbeid med andre.

2.6 En helsefremmende skole

Skolen er en arena for læring, der barn skal få hjelp til en helhetlig utvikling. Det er ikke bare en faglig utvikling, men også fysisk, psykisk og sosialt.

Det sosiale aspektet er en sentral del av skolen, nedfelt i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet (2016b, 30.03) påpeker at sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendig for å mestre ulike sosiale miljøer. Det er en forutsetning for at verdsetting, vennskap og sosial integrering skal finne sted og anses som en ressurs for å mestre stress og problemer. Sosial kompetanse er en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd. Opplæringsloven § 9a-1 gir den enkelte elev rett til et godt psykososialt miljø. Der står det følgende: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Dette er viktige faktorer for elevene, og skolen må hele tiden arbeide for at de skal ha best mulig betingelser i forhold til det. Paragrafen er derfor også forankret i LK06, hvor det i den generelle delen av læreplanen konstateres at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Dette krever en skole som arbeider for å fremme elevenes helse og som gir rom og muligheter for en fullstendig læring. Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 har en sentral rolle i framtidens skole. De mener det er tre flerfaglige temaer som er særlig viktige, og at disse må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring. Med utgangspunkt i fokus på økt individualisering og stor tilgang på informasjon i samfunnet, har vi valgt å ta for oss folkehelse og livsmestring. Her sier utvalget at «skolen skal bidra til at elever utvikler bevegelseskompetanse, og bør gi barn muligheter til å utvikle sin individuelle motorisk-fysiske bevegelseskompetanse» (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Dette er betydningsfullt for utvikling av personlighet, allmenndannelse og bevegelsesevne. Utvalget mener at når eleven lærer å øve seg på å bruke kroppen og på å kjenne det som skjer, har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon. Jordet (2010, s. 81) trekker fram hvordan uteskole synes å fremme elevenes fysiske og motoriske ferdigheter og at arbeidsmåten framstår som et viktig bidrag til helsefremmende arbeid blant barn og unge.

Melheim (2009, s. 111) viser til Sjølie som mener det er nødvendig med tilstrekkelig fysisk aktivitet for å utvikle og vedlikeholde gode funksjoner i blant annet hjerte, muskulatur, skjelett og stoffskifte. Dagens sosiale og fysiske miljø bidrar ofte til å begrense barns utvikling av de medfødte mulighetene.

2.7 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i den norske skole, og skal fungere som et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. I Opplæringslovens § 1-3 sies det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og at tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger i mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 02.02). Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring og for de som har et vedtak på seg for spesialundervisning. Det omhandler også de tiltakene skolen setter inn for å

sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. I læreplanen påpekes det at tilpasset opplæring har en nær sammenheng med variasjon i opplæringen:

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Variasjon kan dermed ses på som en nødvendig betingelse, hvor samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet vil skape flere muligheter for å kunne variere opplæringen. Ved å bare operere innenfor klasserommets fire vegger kan opplæringen framstå som mer ensidig enn som variert. Skoler som tar i bruk omgivelsene i undervisningen åpner for en variasjon som overgår mulighetene som klasserommet kan by på.

Tilpasset opplæring handler om mer enn bare faglig tilpasning. Det innebærer også elevtilpasning. Mange elever har gode forutsetninger for å lære, men får likevel lite ut av undervisningen. Dette fordi noen er impulsive og urolige, eller lett blir avledet av andre ting som skjer rundt i klasserommet. Det trenger ikke nødvendigvis å ha med deres forutsetninger for å lære, men om elevtilpasset undervisning hvor eleven er avhengig av at læreren mestrer å tolke dens signaler. Læreren må imøtekomme hver elev med kommunikasjon tilpasset den enkelte, som gir oppmerksomhet og en følelse av å bli lagt merke til.

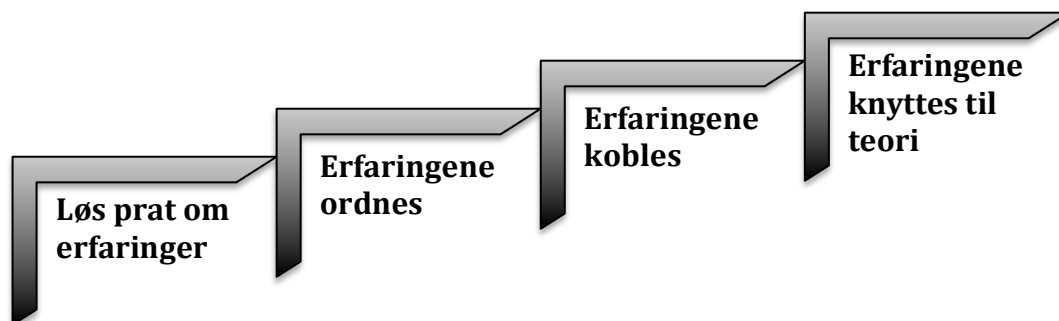
2.8 Endrings- og utviklingsarbeid i skolen

Ertesvåg (2012, s. 22) tar for seg endringsprosessen i skolen som en tredelt prosess hvor initiering, implementering og videreføring inngår. Forskningsprosjektet vårt tar utgangspunkt i initierings- og til dels i implementeringsfasen. «Initiering omfattar prosessar som leier fram til ei avgjersle om å setje i gang, eller ikkje setje i gang, eit endringsarbeid» (Ertesvåg, 2012, s. 23). Hun påpeker at skolen er avhengig av tre betingelser dersom en endring skal kunne finne sted: skolen må føle et behov for at endring er nødvendig, den må være forberedt på endringen som skal skje og den må ha kapasitet til å endre seg. For å starte et endrings- og utviklingsarbeid i skolen er det viktig at ledelsen og kollegiet har motivasjon, lyst og tid til å jobbe med et område de ønsker utvikling på. Uten dette vil det være problematisk å få til en endring. Implementeringsfasen innebærer å komme i gang med tiltak for å endre en situasjon,

for eksempel ved å gjennomføre en konkret aksjon. Videreføring betyr å fortsette arbeidet med den aktuelle endringen ut over initiering- og implementeringsfasen, for til slutt å innføre det som et fast opplegg for skolen.

Møller og Ottesen (2011, s. 20) hevder myndighetene har store forventninger til skolelederes evner til å involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser. Dette kommer også til uttrykk gjennom St.meld. nr. 19, 2009, s. 13, hvor det heter at: «Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser - hele tiden med elevens læring og resultater for øyet» (St.meld. nr. 19 (2009-2010), 2009, s. 13). Dette tolkes som en forventning til at skoleledere skal aktivisere og tilrettelegge for en praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling. Det kreves samtidig at de skal forholde seg til diskusjonen rundt faglig kvalitet, hvor resultater fra nasjonale og internasjonale tester spiller inn. Skoleledere har altså en plikt til å jobbe med kunnskapsutvikling blant kollegiet, i tillegg til å sørge for at egen kunnskap også forbedres. Møller og Ottesen (2011, s. 21.) trekker fram at det er mye som tyder på at dette handlingsrommet tolkes ulikt blant skoleledere, hvor de ikke klarer i tilstrekkelig grad å benytte eller utvikle kompetansen de sitter med.

Dette har sammenheng med erfaringslæring som omhandler å etablere kunnskap på bakgrunn av faktiske erfaringer for deretter å reflektere rundt det som skjer, eller eventuelt ikke skjer. På den måten kan erfaringene transformeres til læring. Moxnes (2000, s. 51) påpeker at det ikke eksisterer et klart bindeledd mellom det å erfare noe og å lære av det. Erfaringslæring innebærer mer enn særskilte erfaringer som gjentas. Tiller (2006, s. 39) viser til erfaringslæring i fire trinn gjennom «Læringstrappa»



Figur 4: Læringstrappa

Teori

Trappen kan ses i forhold til erfaringslæringens syklus slik Moxnes (2000, s. 52) beskriver den: hvor det først må skje en konkret handling, deretter må det observeres, reflekteres og analyseres, før så generalisering finner sted og til slutt avsluttes syklusen med at det tilrettelegges for ny handling av eksperimentering på bakgrunn av det nylig lærte. I begge framstillingene er utgangspunktet en bestemt handling det snakkes ustrukturert om, for eksempel blant lærere. Å komme videre i prosessen mot erfaringslæring betinger tanker rundt hva og hvorfor, slik at erfaringene arrangeres i passende begreper og kategorier. For så å samarbeide og koble dette sammen kan en forenkle og koble erfaringene opp mot sentral teori. På den måten kan man tilpasse handlinger på bakgrunn av det man har lært. De personlige erfaringene er det viktigste grunnlaget for læringen. Å bruke erfaringslæring innebærer at en sammen med andre lærer av det en gjør og forvalter erfaringene aktivt. «Erfaringslæringen er først og fremst en personlig læring. Den innebærer alltid et personlig engasjement, hele mennesket både med tanker og følelser er involvert i læringsprosessen» (Moxnes, 2000, s. 52).

Erfaringslæring omhandler altså en personlig begeistring og er gjerne motivert ved at personen selv ønsker å gjøres oppmerksom på egen praksis ved å forstå og utvikle. Det vil også kunne hjelpe til at ansatte lykkes bedre med faglig og personlig læring, noe som kan bidra til framgang av arbeidet i fellesskap. Erfaringslæring er en strevsom måte å lære på som er tidkrevende, men likevel givende og aktuelt. Det er flere likheter mellom aksjonslæring og erfaringslæring, hvor aksjonslæring i stor grad bygger på erfaringslæring. Begge underbygges av erfaringer som en ønsker å systematisk generalisere. Differansen er at aksjonslæring innebærer planlagte og systematiske forsøk som kan føre til et prinsipp, mens erfaringslæring kan oppnå det samme ved bruk av uplanlagte handlinger og tilfeldige erfaringer (Andreassen, 2014, s. 3). Vi kan dermed si at der erfaringslæring er noe formålsløs, er aksjonslæring framtidigbevisst og ambisiøs av forskende karakter, hvor erfaringene opparbeides ved hjelp av en planlagt aksjon.

3 Metodiske tilnærminger

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for og å begrunne valg av metoder som er brukt for å innhente, organisere og tolke datamaterialet. Vi har i hovedsak benyttet intervju, spørreskjema⁶ og tekstanalyse for å svare på våre forskningsspørsmål. Kapitlet starter med å ta for seg kjennetegn ved kvalitativ metode for datainnsamling, for så å gå inn på kvalitativ analyse som omhandler de metodene som tas i bruk etter at materialet er innsamlet. Avslutningsvis tar vi for oss gjennomføring av intervju, utarbeidelse av spørreskjema, utvalg av og tilgang til dokumenter i forhold til tekstanalysen og analyseprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

For å svare på studiens forskningsspørsmål ser vi det hensiktsmessig å anvende både kvalitativ forskningsmetode gjennom tekstanalyse og intervju, samt kvantitativ tilnærming ved bruk av spørreundersøkelse.

For å få en forståelse av hvordan uteskole framstilles i de norske læreplanene så vi det fordelaktig å ha tekstanalyse som metode til forskningsspørsmål 1⁷. Innenfor forskning er det ofte relevant å kombinere ulike metodiske tilnærminger for å svare på forskningsspørsmålene. Dette kalles ifølge Befring (2015, s. 36) for triangulering. Han hevder framgangsmåten er mye brukt for å sikre empirisk validitet⁸. Ved forskningsspørsmål 2⁹ så vi det formålstjenlig å bruke intervju for å få innblikk i lærernes oppfatning av uteskole som arbeidsmåte. Her ville ikke observasjon ha gitt oss den nødvendige informasjonen, fordi det ikke er mulig å observere noens oppfatning av et begrep. Spørreundersøkelsen ble brukt som støtte for å belyse våre funn. På det tredje¹⁰ forskningsspørsmålet benyttet vi oss av imaginerende opplegg¹¹. Her så vi nærmere på hvorfor lærere bør ta i bruk uteskole som arbeidsmåte, hvordan det kan gjøres, samt at vi tok i bruk datamaterialet fra tekstanalysen og intervjuene som argument. Vi har dermed metodetriangulert på det tredje forskningsspørsmålet. De to første forskningsspørsmålene bidro på hver sin måte til å gi oss anbefalinger til forskningsspørsmål 3.

⁶ Se vedlegg 5: Spørreskjema.

⁷ Forskningsspørsmål: Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i norske læreplaner?

⁸ Validitet blir redegjort for i kapittel 4.2.2.

⁹ Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?

¹⁰ Forskningsspørsmål 3: Hvorfor bør lærere anvende uteskole som arbeidsmåte?

¹¹ Imaginerende opplegg som metode er redegjort for i kapittel 1.1 målsetning og avgrensning av forskningsspørsmål.

Metodiske tilnæringer

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16) hevder at samfunnet, i denne betydning skolen, handler om mennesker, og da særlig samspill mennesker imellom. Dersom man skal forske på det som skjer i skolen, må man bruke samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Metode, av det greske *methodos*, betyr «å følge en bestemt vei mot et mål». Det handler om hvordan man skal gå fram for å samle informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Metodelære innebærer hvordan man går fram for å undersøke om antakelsene en har stemmer overens med virkeligheten eller ikke. «All empirisk forskning er avhengig av bevis for å kunne argumentere for sine funn» (Mehmetoglu, 2004, s. 60).

I samfunnsforskning oppstår det fort et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Det betyr ikke, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), at samfunnsforskningen er enten eller. Det kan være ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er, samt at det også er fullt mulig å kombinere disse i en og samme undersøkelse. Valget av kvalitativ eller kvantitativ metode baseres ofte på hva som passer best for de aktuelle forskningsspørsmålene i undersøkelsen, men noen ganger er det mulig å bruke begge framgangsmåtene for å finne svar. I vårt tilfelle hvor vi brukte spørreskjema, ble alle deltakerne stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge og med svaralternativer. Fordelen med dette er at svarene kan sammenlignes på tvers av deltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder er fleksible ved at de tillater spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Ved kvalitativ metode har man åpne spørsmål, og måten spørsmålene stilles på kan variere fra deltaker til deltaker. Dermed er det mer rom for at deltakeren kan besvare spørsmålene med egne ord, samt at relasjonen mellom forsker og deltaker blir mindre formell enn ved bruk av kvantitativ metode. Deltakeren får gjennom en kvalitativ tilnærming mulighet til å svare mer utfyllende og detaljert enn hva for eksempel avkryssing i et spørreskjema tillater. Forskeren kan i tillegg gi respons på svarene for så å tilpasse neste spørsmål ut fra samtalens utvikling.

Bruk av kvalitativ metode betyr at vi har undersøkt og beskrevet opplevelser og erfaringer, mens kvantitativ metode ga oss resultater som befattet seg med tall og var målbar. Ved kvantitativ metode kan forskeren prøve og teste teoretiske antakelser som tar utgangspunkt i teori (Danielsen, 2013, s. 139). Kvalitativ metode brukes ved frambringning av kunnskap. Det undersøkes hvilken mening hendelsene og erfaringene har for de som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes eller forstås av andre. Teoriene kan være utviklet med bakgrunn i induktivt arbeid, som kvalitative observasjoner, hvor resultatene kan støtte opp

under hypotesene og teorien. Dette viser at kvalitativ og kvantitativ metode bør ses i sammenheng og ikke i motsetning til hverandre. Gjennom kvantitativ metodetilnærming undersøkte vi forhold på individnivå, mens intervju som kvalitativ metode ga oss et mer helhetlig bilde på gruppenivå. Under beskriver vi de ulike metodene og viser hvordan vi valgte å ta dem i bruk.

3.2 Kvalitativ analyse

For å analysere forskning, vises det til to typer tilnærminger: induktiv¹² og deduktiv¹³ metode. Ifølge Thagaard (2009, s. 189) har kvalitative studier oftest en induktiv tilnærming, som innebærer at empirien snakker for seg selv. Forskeren har et åpent sinn, og ser nærmere på praksis uten bakgrunn i teori. En starter med å innsamle data som kan medvirke til økt forståelse av teorien. For å analysere intervjuene har vi benyttet en induktiv tilnærming. Da vi satt i gang med tekstanalysen tok vi derimot i bruk en deduktiv tilnærming. Det innebærer at forskeren starter med teorien, og bruker den som framgangsmåte for å skaffe data. En går inn med et bestemt formål, og leter etter informasjon som kan begrunne teorien.

3.3 Intervju

Intervju er en velkjent metode i kvalitativ forskning. Der behandles ord foran tall (kvantitativ metode), og vi forholder oss med det til lengre tekster. Kvalitative intervjuer er den metoden som er mest brukt for å samle inn kvalitativ data. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) hevder det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt. Den gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser, og forutsatt at temaet ikke er sensitivt eller vrient, vil nok de fleste informanter føle seg komfortable i et intervju.

3.3.1 Forskningsintervju

«Forskeren kan, ved å bruke intervjumetoden, få innsikt i menneskers persepsjon, meninger, definisjoner av situasjoner, og virkelighetskonstruksjoner» (Punch, i Mehmetoglu, 2004, s.

¹² Induktiv tilnærming vil si at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Situasjonen er med på å forme studien, samtidig som at forskeren er med på å tolke betingelsene i forskjellige hendelser ut fra egen preferanseramme (Postholm, 2005, s. 26).

¹³ Deduktiv tilnærming vil si at forskeren har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres så lenge forskningsarbeidet pågår. Disse variablene er også bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn (Postholm, 2005, s. 36).

67). Et forskningsintervju framgår som en mer eller mindre strukturert samtale mellom to eller flere, i vårt tilfelle tre personer, hvor kunnskap dannes i interaksjonen mellom disse. «Forskningsintervjuet kan best beskrives som en kommunikatív hendelse der to eller flere personer samtaler om et avgrenset tema som en eller flere av personene i samtalen forsker på» (Sollid, 2013, s. 126). En kan likevel ikke la samtalen flyte helt fritt, da er det en sjanse for at en ikke kommer inn på temaet som ønskes besvart. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78-79) snakker om tre intervju typer: *ustrukturert/åpent intervju*, *semistrukturert/delvis strukturert* eller *strukturert intervju*. Intervjuene vi gjennomførte var en kombinasjon av ustrukturert og semistrukturert, som karakteriseres ved at vi i forkant hadde laget oss en intervjuguide¹⁴, som ifølge Larsen (2007, s. 83) er vanlig ved ustrukturerte intervjuer. Mellin-Olsen (1996, s. 24) kaller et ustrukturert intervju for en *samtale*. Vi hadde formulert noen konkrete spørsmål i intervjuguiden, men underveis i intervjuet snakket vi løst rundt temaet. En intervjuguide innebærer en liste med stikkord eller spørsmål som anvendes til veiledning under selve intervjuet (Larsen, 2007, s. 83). En slik guide var viktig for å sikre at vi fikk svar på forskningsspørsmålene våre. Vi hadde også en åpen tilnærming som førte til en mer reell og ærlig samtale omkring temaet. Vi låste oss ikke til spørsmålene, men lot informantene snakke om det de måtte oppleve som meningsfylt. Dette ga oss mulighet til å også fange opp andre ting enn det vi på forhånd hadde i tankene. Spørsmålene var åpne og la ingen føringer for ønsket svar. Innen kvalitativ forskning unngår man å bruke predefinert svarvariabler, da dette kan være med på å styre forskningen i en bestemt retning. «En kvalitativ forsker er mer interessert i å høre svarene direkte fra sine informanter» (Mehmetoglu, 2004, s. 19).

3.3.2 Utvalg av og tilgang til informanter

Ifølge Thagaard (2009, s. 55) gjøres det et strategisk utvalg ved kvalitative intervjuer. Intervju med enkeltpersoner, slik vi gjennomførte det, er den mest vanlige framgangsmåten. Både i kvalitativ og i kvantitativ undersøkelse er utvelgelse av informanter en viktig del av forskningsprosjektet. Ved kvalitativt intervju velges informantene ut ved *strategisk utvelgelse* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det vil si at vi som forskere måtte vurdere hvilken målgruppe som kunne delta for at vi skulle få den nødvendige informasjonen i forhold til forskningsspørsmålene. For å kunne svare på våre forskningsspørsmål var det vesentlig at informantene var utdannede lærere med noen års undervisningserfaring fra

¹⁴ Se vedlegg 4: Intervjuguide.

grunnskolen. Vi stilte ingen krav til alder, kjønn eller interesse, ettersom vi ønsket å få en dypere forståelse av lærernes oppfatning av begrepet og bruken rundt det. Enhver lærer ved den aktuelle skolen kunne gi oss nyttig informasjon. Vi mente likevel det var vesentlig med utdanning og noe erfaring. Dette fordi forskningsspørsmålene vanskelig lar seg besvare av noen som ikke er vant til å undervise eller som ikke kjenner til ulike undervisningsformer en kan ta i bruk i skolen.

Det var behov for å gjøre et utvalg innenfor målgruppen. Det innebærer å få adgang til forskningsfeltet og tilgang til informasjon (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). Selv om forskeren har fått formell adgang, betyr ikke det at en automatisk har reell adgang. Reell adgang handler om å bli akseptert av og komme i interaksjon med dem forskeren ønsker å studere (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 213). Det vil si hvilke roller det er mulig å disponere i feltet, hvilke roller forskeren får eller klarer å «forhandle» seg fram til, hva slags arenaer og informasjon en klarer å få tilgang til gjennom de ulike rollene.

I forhold til spørreundersøkelsen valgte vi å forhøre oss med en skole begge hadde kjennskap til. Først etablerte vi kontakt med rektor for å undersøke om det kunne være aktuelt for skolen å delta i studien vår. I dette møtet ga vi kort informasjon om hva prosjektet gikk ut på. Rektor stilte seg umiddelbart positiv, og vi antok at vi hadde fått formell adgang til feltet (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). Vi avtalte så å sende skriftlig forespørsel med mer informasjon om studiens innhold, samt betydningen av deltakelse.

Med denne utvalgsmetoden kunne vi fått et tilgjengelighetsutvalg, hvor vi ut fra Thagaards definisjon (2009, s. 56), ville ha sikret oss tilgang til informanter som var villige til å være med på prosjektet.

Ved intervjuene var det viktig for oss å komme i kontakt med en lærer som aktivt benytter seg av uteskole, samt en som ikke bruker det. Vi forhørte oss derfor med ledelsen ved to ulike skoler hvor vi ba om tillatelse til å ta kontakt med et utvalg av deres ansatte for å undersøke interesse for deltakelse i studien. Etter godkjent forespørsel sendte vi mail til lærere vi mente kunne være aktuell. Dermed ble utvalget det Grønmo (2004, s. 98) kaller for kvoteutvelgning, hvor forskeren selv tar utgangspunkt i å velge ut fra en bestemt kvote. I vårt tilfelle ble disse kvotene «lærer som bruker uteskole» og «lærer som ikke bruker uteskole». Grønmo (2004, s. 99) påpeker at en slik kategoriinndeling foretas ut fra strategiske vurderinger. Dette er i tråd med tankene vi hadde rundt utvelgelsen, fordi vi mente det ville være hensiktsmessig å få informasjon og dypere forståelse av hvordan uteskole oppfattes både av lærere som aktivt benytter seg av arbeidsmåten, men også av lærere som har valgt å ikke ta

det i bruk. Gjennom kvoteutvelging som utvalgsmetode fikk vi altså tilgang til to lærere som samtykket til deltakelse i prosjektet vårt.

Da vi hadde transkribert og behandlet materialet fra informantene, samt resultatene fra spørreundersøkelsen, vurderte vi i hvor stor grad datamaterialet kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Det er i hovedsak læreplanene og informasjon fra intervjuene som er grunnmaterialet i studien, men da vi opplevde at spørreundersøkelsen var med på å bekrefte svarene, valgte vi å ha den med som et ytterligere bidrag til våre funn. Vi besluttet å ikke gjøre et større utvalg da vi anså det allerede innsamlede datamaterialet som tilstrekkelig for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

For å skape en uformell setting rundt intervjuet lot vi informantene bestemme hvor de ønsket det skulle foregå, hvor begge valgte at vi skulle komme til deres arbeidsplass. Den ene av informantene (lærer A)¹⁵ kjenner vi begge til da vi arbeider på samme skole, mens den andre (lærer B) hadde en av oss kjennskap til fra tidligere praksis. Omgivelsene var trygge og kjente for dem og med tanke på at vi hadde kjennskap til hverandre, følte vi at det var en god relasjon oss i mellom.

Vi hadde mailkorrespondanse med begge i forkant av intervjuene. Dette for å gi dem kjennskap til prosjektet, samt informere dem om lydopptak og samtykkeerklæring. Det var betydningsfullt for oss å få utdelt denne informasjonen før intervjuene, slik at vi var sikre på at de i grove trekk visste hva det skulle omhandle.

Under gjennomføringen av intervjuene tok vi utgangspunkt i intervjuguiden, hvor vi stilte oppfølgingsspørsmål der vi følte det trengtes utdypning. Fordi vi var to studenter, hadde den ene ansvar for å holde samtalen i gang, mens den andre førte løpende notater. Vi ønsket å få med oss så mye som mulig av det som ble sagt, og brukte derfor etter tillatelse fra informantene, mobiltelefon til lydopptak, slik at vi i ettertid kunne se at notater og lydopptak samsvarte.

Intervjuene foregikk under trygge og rolige forhold der vi sørget for at det var få faktorer som kunne ha forstyrrende innvirkning, noe som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 82) trekker fram som en viktig rammefaktor for intervju. Vi følte at en slik uformell stemning var med på å berolige situasjonen for informantene. Informasjonen om hva

¹⁵ Vi omtaler informantene som «lærer A» og «lærer B» i kapittel 6 Analyse og drøfting, dette for å ivareta deres anonymitet.

deltakelse i prosjektet innebar og deres fulle rett til å ubegrunnet kunne trekke seg når som helst¹⁶, var med på å forsterke tryggheten ved å delta i studien.

Innledningsvis stilte vi spørsmål vedrørende informantenes bakgrunn: hvilke trinn de underviser på, hvilke fag de underviser i og hvilken utdanning de har. Deretter ba vi om deres definisjon av begrepet uteskole. Dette for å starte tankeprosesser rundt intervjuets tema, samtidig som vi sikret at vi hadde en omtrent lik forståelse av begrepet. Samtalen rundt de neste spørsmålene bidro til at vi fikk forståelse for hvordan den enkelte lærer ser på uteskole som arbeidsmåte.

Vi tok i bruk lydopptak under begge intervjuene, for å sikre oss at vi kunne gi en fullverdig framstilling av deres utsagn. Selv om vi brukte lydopptak, var det viktig at de manuelle notatene ble bearbeidet rett etter intervjuet. Dette fordi det er i den tiden en sitter igjen med mange inntrykk, og det er ofte her en har mulighet til å notere vesentlige beskrivelser som en lydopptaker kanskje ikke har klart å fange opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Selve gjennomføringen av intervjuene, samt lagring av datamaterialet, ble gjort i henhold til etiske retningslinjer¹⁷ med samtykke fra informantene¹⁸.

3.3.4 Etterarbeid

«Å analysere intervjumateriale handler om å gå gjennom det for å finne ut hva dataene forteller om forskningsprosjektets problemstillinger» (Sollid, 2013, s. 134). Etter intervjuet gikk vi gjennom, renskrev og gjorde en kritisk gjennomgang av materialet. Her hadde vi feilkildene¹⁹ i bakhodet og mye data som kunne utelukkes i forhold til studien. Vi hentet ut det som var relevant for å svare på forskningsspørsmålene og koblet det opp mot aktuell faglitteratur om uteskole som arbeidsmåte.

3.4 Spørreskjema

Spørreskjema er en av de vanligste måtene å samle inn kvantitativ data på. Det betegnes som en *surveyundersøkelse*, som er et godt verktøy for bruk på større grupper der vi som forskere har oversikt over de mulige svaralternativene. Når en lager spørreskjema er det viktig å reflektere over hvilke opplysninger en ønsker å vite mer om, i tillegg til praktisk utforming av

¹⁶ Se vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakere.

¹⁷ Etiske retningslinjer blir redegjort for i kapittel 4.1 Forskningsetikk.

¹⁸ Se vedlegg 3: Samtykkeerklæring.

¹⁹ Mulige feilkilder beskrives i delkapitlene til 4.2.1 Reliabilitet.

skjemaet. Det er ikke mulig å ta med «alt» en lurer på, det må derfor gjøres en nøye vurdering av hvilke spørsmål som vil være mest hensiktsmessig å ha med, og hvilke som kan utelates.

Ifølge Mehmetoglu (2004, s. 19) er spørreskjema helt klart den viktigste metoden i kvantitativ forskning. Ved utforming av et spørreskjema, må en tenke gjennom hvordan det formuleres slik at det bidrar til svar problemstillingen en har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129).

Vi ville vite hva de ansatte ved skolen kunne om begrepet uteskole fra før. Dermed utformet vi et spørreskjema²⁰ med totalt ti punkter. Innledningsvis i undersøkelsen stilte vi spørsmål for å få bakgrunnsdata om deltakerne. På fire av spørsmålene skulle de sette ring rundt et svaralternativ, mens resten av dem krevde litt mer utfyllende svar. Spørreundersøkelsen skulle besvares anonymt.

Målet med undersøkelsen var ikke å lage statistikk ut fra svarene, men det var nødvendig for oss å få dannet et bilde av hvor kunnskapsnivået lå angående bruk av uteskole som arbeidsmåte. Vi valgte derfor å ha noen lukkede spørsmål med faste svaralternativer. Lukkede spørsmål krever nøye planlegging og kan ikke være tvetydige (Danielsen, 2013, s. 145). Spørreundersøkelsen viser tendenser til at vårt førsteinntrykk, om at kjennskap til uteskole som arbeidsmåte er noe manglende i skolen, stemmer. Danielsen (2013, s. 138) hevder at svært mye kunnskap og pågående diskusjoner om elever, lærere, skole og utdanning er basert på statistikk og spørreskjemaundersøkelser.

3.5 Tekstanalyse

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 87) bruker termen dokumentanalyse, mens Leseth og Tellmann (2014, s. 168) skriver om tekstanalyse. Vi tyder det til at begrepene står for det samme, og velger å bruke de om hverandre i den videre beskrivelsen. Tekstdata kan være alle slags tekster, som avisartikler, offentlige dokumenter, utdanningsplaner, reklame, brev, blogger, politiske dokumenter og lignende (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Siden tekstanalyse i hovedsak handler om det som skjer etter datainnsamlingen, blir det forskerens arbeid å analysere, tolke og trekke ut det viktigste i datamaterialet. Leseth og Tellmann (2014, s. 168) trekker fram at forskeren må bestemme hvordan han velger å bruke de ulike tekstene for å få svar på forskningsspørsmålet. En tekst er en framstilling fra gangen den ble skrevet. Det er derfor alltid viktig å tolke og analysere det ut fra konteksten det ble skrevet i (Leseth &

²⁰ Se vedlegg 4: Spørreskjema.

Tellmann, 2014, s. 171). Da vi bestemte oss for å utforske et utvalg av offentlige læreplaner for norsk skole, var det fordi vi fant det meningsfylt å bruke disse som sentrale dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 1, samt for å bidra til å besvare forskningsspørsmål 3.

3.5.1 Utvalg av og tilgang til dokumenter

I vår studie er det et utvalg av de norske læreplanene, i hovedsak LK06, som er betydningsfull. Vi studerer dagens læreplan for å se om det legges føringer for bruk av uteskole i undervisningen, og for å få innsikt i hvordan beskrivelsen av arbeidsmåten kan tolkes av lærerne. LK06 er et omfattende dokument som avhenger at vi plukker ut det mest sentrale for avhandlingen vår. Vi startet derfor med å se på de forskjellige delene læreplanen inneholder, med tanke på hvordan de kunne være med på å svare på studiens forskningsspørsmål. Med bakgrunn i samtale med veileder, samt informasjon fra intervju med lærerne, ble det generell del av læreplanen og «Prinsipper for opplæringen» som viste seg å være framtrødende. Tekstanalysen består i hovedsak av disse dokumentene, hvor målsetningen for den generelle delen av læreplanen er å forberede barn, unge og voksne til å beherske utfordringer i samarbeid med andre, samt til å treffe på ulike oppgaver i løpet av livet. Opplæringen skal gi hver enkelt elev anlegg til å ta vare på seg selv og sitt liv, samtidig som en skal tenke på andre og være hjelpelig dersom nødvendig. Den skal også bidra til at en er i stand til å yte i dagens arbeidsliv, den skal tilrettelegge for handlinger og kunnskaper som kan vare livet ut, samt at den skal legge grunnlaget for nye ferdigheter som trengs når samfunnet endrer seg. Opplæringen er delt inn i syv deler, som hver står for en mennesketype: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket, som omhandler egenskaper eleven skal utvikle gjennom opplæringen. Vi vil i tillegg ta for oss refleksjoner som vi har gjort i forhold til andre deler av LK06. Dette fordi vi så at det også var andre dokumenter i læreplanverket som ga oss aktuell informasjon til våre forskningsspørsmål.

Videre har vi sett at Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 er et viktig dokument for vår studie. Vi har valgt å ta for oss denne utredningen fordi den tar for seg sentrale elementer som kan bli aktuell i framtidens skole. Dette fordi vi ser en sammenheng mellom framtidens skole og relevansen uteskole som arbeidsmåte kan ha. På samme måte som vi ser at LK06 legger føringer for hva som er aktuelt i skolen i dag, ser vi for oss at denne utredningen med de endringene den måtte komme til å bidra med, vil komme til å legge føringer for hva som blir gjeldende i framtidens skole. Dokumentet er omfattende og vi så det derfor nødvendig å

avgrense utvalget, og har i hovedsak valgt å se på det som omfatter fornyelse av fagene i skolen og flerfaglige temaer i forhold til en helsefremmende skole. Kapitlet i utredningen omhandler sentrale elementer for framtiden, hvor folkehelse og livsmestring blir trukket fram som kompetanser knyttet til å kunne ta selvstendige valg i eget liv.

Utgangspunktet for vår analyse og drøfting vil altså være de utvalgte delene av LK06 og Ludvigsen-utvalget, samt utdrag fra tidligere læreplaner som N39, L60, M87 og L97. Fordi dette er dokumenter som ligger på nett og er tilgjengelig for alle, er det ikke aktuelt å måtte gjennomgå en prosess for å få tilgang på de. Det innebærer at vi kan hente ut det vi ønsker.

3.5.2 Analyseprosessen til tekstanalysen

Her vil vi redegjøre for hvordan vi har anvendt tekstanalyse som metode, samtidig som vi ser på fordeler, ulemper og etiske spørsmål rundt metoden. Grønmo (2004, s. 189) deler datainnsamlingen inn i tre områder: *forberedelser*, *gjennomføring* og *typiske problemer*. Forberedelser innebærer valg, søk og adgang, mens gjennomføring omhandler vurderinger, utvelgelse, registrering og kategorisering, og typiske problemer dreier seg om bevisstgjøring og forhindring av potensiell feiltolkning av tekstene.

For å få et innblikk i hvordan arbeidsmåten framstilles i de norske læreplanene startet vi først med å søke etter begrepet uteskole i ulike læreplaner. Etter utallige søk kom vi fram til at begrepet ikke nevnes spesifikt i noen av dokumentene. Fordi uteskole som begrep ikke nevnes eksplisitt i verken nåværende eller tidligere læreplaner, delte vi det opp i ulike stikkord som for oss legitimerer uteskole. Stikkordene utarbeidet vi ved å lese oss opp på relevant faglitteratur. Vi endte opp med ord som lokal kunnskap, lokal virkelighet, lokale erfaringer, lokalsamfunn og nærmiljø. Dette mener vi er punkter som anses som relevant fordi uteskole er en samlebetegnelse for læringsaktivitetene som foregår i skolens fysiske og sosiale omgivelser.

For å søke etter ordene startet vi med å se gjennom innholdsfortegnelsen i læreplanene for å se om det kunne være noen kapitler som utmerket seg. Deretter gjorde vi et digitalt søkt. Det resulterte i mange treff ved de ulike søkeordene, men vi valgte å bare ta for oss et bestemt utvalg av sitatene. Vi tok ut det vi anså som mest vesentlig og beskrivende i henhold til vår avhandling.

Med dette kan vi si at vi har tatt i bruk en deduktiv tilnærming ved at vi har benyttet kategorier og teoretiske begreper som utgangspunkt for datainnsamlingen. Det var nødvendig

Metodiske tilnærminger

å dele begrepet inn i kategorier for å få en bedre oversikt. Vi har gjennomført en temasentrert analyse som vil si at vi har sammenlignet informasjon om hvert enkelt tema, og deretter analysert denne sammenhengen.

Metodiske tilnærminger

4 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre en vurdering av studiens kvalitet i forhold til forskningsetikk og datakvalitet. Vi starter med å gjøre rede for de forskningsetiske retningslinjene som har vært sentral i gjennomføringen av forskningsprosessen. Før vi til slutt tar for oss vurderingskriteriene reliabilitet, validitet og generalisering, hvor mulige feilkilder ved intervju vil komme til syne.

4.1 Forskningsetikk

Når man arbeider med et forskningsprosjekt innebærer det ofte at flere parter involveres. Som forsker har man dermed en plikt til å følge forskningsetikkloven ved å ta hensyn til normer og de etiske retningslinjer. Retningslinjene er rådgivende og veiledende, hvor forskeren har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen som gjennomføres er ansvarlig. All forskning som forutsetter behandling av personopplysninger har meldeplikt og faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2009, s. 25). Fordi vi ønsket å anvende lydopptak og lagre datamaterialet elektronisk, meldte vi prosjektet til NSD²¹.

«Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009, 21.02). De forskningsetiske retningslinjene handler i all hovedsak om forskning, men tar også utgangspunkt i annen forskningsbasert virksomhet. Det presiseres videre at dette også omfatter arbeid som gjennomføres av studenter eller stipendiater, der institusjonen står som ansvarlig å tilse at det gis relevant opplæring i forskningsetikk.

I Norge finnes det tre nasjonale forskningsetiske komiteer, hvor det i denne avhandlingen er den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som vil stå i fokus. Komiteen har utarbeidet de «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi», som skal fungere som et hjelpemiddel for forskeren ved å peke på relevante faktorer som en bør ta hensyn til. Retningslinjene tar utgangspunkt i forskningens etiske forpliktelser, som vil si normer i selve forskningsprosessen, hensynet til de man forsker på og med, samt normer knyttet til samfunnsrelevans og brukerinteresser. Når vi har vurdert etikken rundt vår studie er det disse

²¹ Se vedlegg 1: Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

retningslinjene vi har tatt i betraktning som har medvirket til at prosessen har blitt utført på en forsvarlig måte.

4.1.1 Informert og fritt samtykke

Informert og fritt samtykke regnes som et viktig etisk krav ved forskningsprosjekter, hvor det i retningslinjene står beskrevet at:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009, 21.02).

Det er viktig at informanten får tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, hva forskningen går ut på, formålet med prosjektet, hvem som har tilgang til informasjonen og eventuelle konsekvenser ved deltakelse. På den måten får informanten selv mulighet til å vurdere eventuelle fordeler og ulemper som kan medføre ved deltakelse i undersøkelsen.

For å nå fram med avhandlingen var det viktig for oss å presentere den på en åpen og nøytral måte hvor vi tydeliggjorde hva vi ønsket å få ut av prosjektet. Vi hadde et håp om at personalet skulle ha et ønske om å delta ved å svare på spørreskjemaet og ved å ta del i et eventuelt intervju. Da vi informerte personalet om prosjektet presiserte vi at det var frivillig å svare på spørreskjemaet. For å beholde anonymiteten kunne de som valgte å svare levere skjemaet på kontoret til avdelingsleder, hvor det så ble gitt videre til oss.

I forhold til intervjuene kunne de som ønsket å bidra melde sin interesse, samtidig som vi selv tok kontakt med noen utvalgte lærere. Før intervjuene delte vi ut et informasjonsskriv om prosjektet hvor lærerne samtykket til deltakelse i studien ved å signere en samtykkeerklæring. Dette for å tydeliggjøre forskerens ansvar og for å sikre forskningsdeltakerens rettigheter. Vi tilbød oss videre å sende over transkripsjonen²² av intervjuene slik at informantene kunne lese over våre tolkninger av hva som ble fortalt for å se om de kjente seg igjen i det vi hadde notert. Vi informerte om informantenes rett til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid, selv etter signert samtykkeerklæring, samt vår rett til å publisere det endelige produktet.

²² Vi utdyper framgangsmåten av intervjuenes transkripsjon nærmere i kapittel 5 Analyseprosessen med intervjumaterialet.

4.1.2 Anonymisering

For mange er det å være anonym en forutsetning for å delta i undersøkelser, vi har derfor valgt å bruke full anonymisering av hensyn til de aktuelle skolene og de ansatte som jobber der. Når vi sier at datamaterialet er anonymisert, er det ikke mulig å knytte enkeltpersoner opp til opplysningene, og informasjonen vi henter vil ikke formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Dalland (2012, s. 103) forklarer hvordan det å anonymisere vil tvinge oss til å gi typebeskrivelser mer enn individuelle karakteristikker, noe som kan være en hjelp til å få større distanse til stoffet og til å se det generelle i det individuelle. Spørreskjemaene som ble utdelt til personalet var anonyme og kunne på ingen måte spores tilbake til den det tilhørte. Vi mottok skjemaene fra en tredjepart som ikke var involvert i undersøkelsen. Da det var frivillig å delta, var det ikke mulig for oss å vite hvem som hadde vært med eller ikke. Ved gjennomføring av intervjuene valgte vi allerede i transkripsjonen å anonymisere informantene ved å bruke bokstaver framfor navn på personene. Stedsnavn, navn på skole og eventuelt andre kollegaer ble også gitt fiktive navn underveis i skrivingen. På samme måte er både skolen og lærerne anonymisert i den publiserte utgaven.

Med unntak av dette, var det ellers lite etiske utfordringer å ta hensyn til, fordi vi ikke har innsamlet personlige eller sensitive opplysninger om informantene og heller ikke forsket på elever. Vi vil dermed konkludere med at vi har handlet i tråd med de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi under gjennomføringen av forskningsprosjektet.

4.2 Datakvalitet

Her drøfter vi datakvaliteten på det innsamlede materialet. Vi redegjør for styrker og svakheter ved datainnsamlingen. Reliabilitet og validitet er viktige momenter når det kommer til kvalitetssikring av undersøkelser. Validitet innebærer at det er overensstemmelse mellom det forskeren sier skal undersøkes og det som faktisk undersøkes, mens reliabilitet er avhengig av at forskeren unngår vurderingsfeil når svar eller observasjoner registreres (Patel & Davidson, 2011, s. 102-104)

4.2.1 Reliabilitet

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) omtaler reliabilitet som et grunnleggende spørsmål i all forskning. Ordet kommer fra det engelske ordet *reliability* som betyr

Vurdering av studiens kvalitet

«pålitelighet». Det innebærer troverdighet og nøyaktighet av undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides. For oss som tok i bruk intervju, var det viktig at vi hadde samsvar mellom det informantene sa og det vi som forskere oppfattet. Her er det avgjørende at misforståelser unngås.

Det er som oftest ikke aktuelt eller realiserbart å måle reliabilitet i kvalitative studier ved standardiserte tester og beregninger, slik som en kan i kvantitative studier (Grønmo, 2004, s. 227-228). Det kommer gjerne av at datamaterialet og undersøkelsesopplegget i et kvalitativt studie er mindre systematisert, samt at en som forsker er med på å karakterisere materialet med sin forforståelse. Grønmo (2004, s. 230) mener dette kan skyldes at det ikke er mulig å avgrense datainnsamlingen fra delen som inneholder analyse og tolkning da disse utspiller seg i sammenheng med hverandre.

Vurdering av reliabilitet for kvalitative studier forutsetter en framstilling av hvordan datamaterialet utmerker seg i forhold til studien. Grønmo (2004, s. 230) påpeker at det er vanlig å skille mellom to typer konsistens: *intern* og *ekstern* konsistens. Intern konsistens innebærer forholdet mellom ulike deler av de innsamlede data. Den sees på som god dersom de forskjellige delene passer godt sammen og bidrar til en helhetlig og fornuftig beskrivelse av det som studeres. Vi mener dataobjektene henger godt sammen, ettersom de på hvert sitt vis er med på å framheve forskningsspørsmålene. Ekstern konsistens dreier seg om forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger. Dersom det er samsvar mellom studiens datamateriale og det framstår som fornuftig i større sammenheng, sees den eksterne konsistensen på som god (Grønmo, 2004, s. 230).

Thagaard (2009, s. 22) hevder at reliabiliteten forsterkes ved at det er flere forskere som deltar i forskningsprosjektet. Forskjellige tolkninger og beskrivelser av noe kan på en måte være problematisk fordi mennesker kan ha ulik oppfatning av det samme, samtidig som det kan bidra til økt reliabilitet ved at man har tilgang på flere synspunkt og kan benytte seg av disse gjennom diskusjon og vurdering av mulige feilkilder.

For oss har det vært positivt å være to forskere da begge har vært til stede under intervjuene. På den måten kunne vi stille oss kritiske i forhold til vurdering av om vi har stilt ledende spørsmål, bidratt til å forme informantens svar eller om vi har brukt et upresist og for teoretisk språk. Dette unngikk vi ved å opptre støttende dersom det var nødvendig med hjelp til å omformulere spørsmål eller til å utfylle hverandre underveis i intervjuene. Et eksempel hvor dette ble aktuelt var når en av oss intervjuet og stilte informanten spørsmål om hun planla uteskole i forhold til kompetansemålene i læreplanen, hvor svaret var at det gjorde hun

ikke i særlig stor grad, men at en alltid kan finne noe å knytte det til. Da henviste den andre til eksempler fra relevant faglitteratur som ga konkrete eksempler på hvordan det kunne gjøres.

Vi har hørt lydopptakene flere ganger for å forsterke reliabiliteten for studien. Etterhvert som vi hørte igjennom og fikk nye tanker og merknader noterte vi det ned. Dette ble gjort for å forhindre eventuelle feil i transkripsjonen, som for eksempel å forveksle hvilken lærer som hadde sagt hva. En slik parallellgjennomgang ville i så fall gi oss muligheten til å rette på slike avvik og dermed bidra til å styrke reliabiliteten ytterligere. Det er viktig å være sikker på at de transkriberte utsagnene er det som informantene faktisk har fortalt. Datamaterialet ble på den måten bearbeidet på to ulike måter, noe vi så på som vesentlig for å sikre at vi var tro mot informantenes uttalelser. Vi gjorde det på samme måte da vi studerte dokumentene for analysen betydelig mange ganger, noe Grønmo (2004, s. 229) framhever som avgjørende for å bekrefte reliabilitetens styrke.

Vi hadde mailutveksling med informantene i etterkant av intervjuene. Denne korrespondansen vil også være med på å forbedre reliabiliteten for studien, fordi de her fikk muligheten til en «member check», som innebærer at de kunne konstatere om de kjente seg igjen i våre beskrivelser og tolkninger (Postholm, 2005, s. 132). Det ble gjort for å sikre oss at vi hadde tolket deres forståelse av begrepet uteskole på riktig måte. Da kunne vi blant annet vise til konkrete utsagn fra transkripsjonen, sammen med vår fortolkning av det. Slik kunne informantene kommentere deres synspunkt på det aktuelle utsagnet dersom de mente vi hadde oppfattet noe annerledes.

I kapittel 6 styrker vi reliabiliteten ved at vi tydelig framhever hva som er drøfting. Det bør klargjøres hva som er direkte informasjon fra intervjuet og hva som er forskerens diskusjon rundt denne informasjonen. Dette tydeliggjør vi med å skille med et innrykk på informantenes sitater, mens vår tolkning og analyse skrives uten innrykk.

For å være kritisk til hvordan vår subjektive innfallsvinkel har innvirket på datamaterialet, ser vi at vi ikke er i stand til selv å avgjøre om vi leser dokumentene slik de er ment. Tilsvarende som at det kan være liten sammenheng mellom informantenes utsagn og våre analyser. Vi har prøvd å unngå feiltolkninger, men ser det er rom for at andre vil kunne tyde læreplanene og lærernes bemerkninger på andre måter enn hva vi har gjort. Nøyaktighet i behandling av data er med på å øke reliabiliteten (Larsen, 2007, s. 39). Likevel mener vi at vi med vår bakgrunn i forforståelse og teoretisk framgangsmåte, er forholdsvis tilspisset i tolkningen vår. Til tross for dette, anser vi tolkningene våre som aktuelle, og at vi er troverdig mot informantenes og faglitteraturens ambisjon med utsagnene og tekstene sine.

4.2.1.1 Intervjumaterialets pålitelighet

«Enhver forskning vil ha en målgruppe eller populasjon som forskeren vil trekke et utvalg fra» (Mehmetoglu, 2004, s. 60). I motsetning til kvantitativ forskning, er det i kvalitativ forskning med intervju vanskelig å måle reliabilitet (hvor pålitelig og presis undersøkelsen er) og validitet, altså hvor gyldig spørsmålene er (Sollid, 2013, s. 135). Forskningsspørsmålene våre indikerer at vi ønsker å finne ut hvordan uteskole framstilles i skolens ulike læreplaner, samt hvorfor vi mener det er en god arbeidsmåte som alle lærere bør benytte seg av.

4.2.1.2 Innstilthet

Ut fra observasjoner vi har gjort i forbindelse med tidligere praksisforløp, var vi på forhånd innstilt på at praktisering av uteskole blir sett på som problematisk på grunn av manglende ressurser. Dette kommer til uttrykk hos et flertall av lærerne gjennom løs prat rundt temaet. En slik innstilthet kan være med på å forme intervjuets gang og føre til at vi stiller ledende spørsmål.

4.2.1.3 Fortolkning

Måten vi var innstilt til at skolene manglet ressurser for å praktisere uteskole mer, kan føre til at vi fort feiltolker det de sier. Her vil det være rom for at vi fortolker det informanten sier dit vi ønsker det. Enhver bemerkning er selektiv, både sosiale, psykologiske og fysiske faktorer spiller inn. Vi har alle våre blinde pletter og bestemte måter å forstå tilværelsen på. Egne opplevelser av en situasjon farges av behov, personlige bakgrunn, erfaringer og av den generelle og helt aktuelle følelsesmessige tilstand.

4.2.1.4 Ulike målsetninger

Vi ønsket intervju for å få dypere innsikt i informantenes erfaring og rundt bruk av uteskole som arbeidsmåte. På en annen side kan informanten ha et ønske om å hjelpe forskeren eller spre bestemte oppfatninger (Sollid, 2013, s. 137). En kan altså ha ulike begrunnelser for å delta i forskningsintervju, uten at det trenger å gå ut over intervjuets kvalitet.

Til tross for at det kan oppstå en del feilkilder ved bruk av forskningsintervju, mener vi dette var en av de metodene som ville gi oss best svar på våre forskningsspørsmål.

4.2.2 Validitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet, en skal samle inn data som er relevant i forhold til valgte forskningsspørsmål. Høy reliabilitet er en forutsetning for i det hele tatt å vurdere studiens validitet. Data er representasjoner av virkeligheten. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) understreker at et sentralt spørsmål er hvor godt, eller relevant data representerer fenomenet. Validitet er et begrep som brukes i forskningslitteratur og kommer av det engelske ordet *validity*, som betyr «gyldighet». En valid slutning er korrekt oppfattet fra sine forutsetninger. Kvale og Brinkmann (2012, s. 250) tar for seg validitet i samfunnsvitenskapene, hvor begrepet omhandler hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Ifølge Silverman (2009, s. 273) kan vurdering av forskningens validitet begrunnes med tanke på spørsmål om produktet av forskningen framstiller den virkeligheten vi har studert.

Både Grønmo (2004, s. 232-233) og Leseth og Tellmann (2014, s. 23) opererer med begrepene *intern* og *ekstern* validitet. Leseth og Tellmann (2014, s. 24) forklarer at intern validitet innebærer i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens hensikt med undersøkelsen. Forbindelsen mellom forskningsspørsmålene og det som undersøkes må altså drøftes. Vi gjennomførte intervjuer som ga oss forutsetning for å kunne svare på forskningsspørsmålene om hvordan lærerne forstår begrepet uteskole som arbeidsmåte og hvordan uteskole kommer til uttrykk i læreplanene. Det at vi hadde to intervju er alene med på å styrke studiens validitet ved at informantene på hver sin måte bidrar til å svare på forskningsspørsmålene.

Grønmo (2004, s. 233) tar for seg at ekstern validitet i kvalitativ forskning ofte omtales som generalisering, som går ut på om resultatene av undersøkelsen er realistiske og kan overføres til vanlige situasjoner i samfunnet. Dette støttes av Leseth og Tellmann (2014, s. 24) som beskriver at det omhandler hvorvidt undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger og utvalg. Det vil være aktuelt å se om funnene kan allmenngjøres til andre sammenhenger som er nærliggende studien den er gjennomført innenfor og i hvilken grad det er mulig. Ut fra resultatene til spørreundersøkelsen kunne vi se at lærerne ikke hadde en særlig utvidet forståelse av uteskole som arbeidsmåte, flertallet svarte at det dreide seg om å gå ut av klasserommet, men de kunne ikke spesifisere det ytterligere. En kan dermed tenke seg at oppfatningen til lærere ved andre skoler vil kunne være nokså lik. Det er vesentlig å understreke at det ikke trenger å være betydningen av forståelsen som forenkler det til å gjelde for andre, men heller at ideen uteskole er et vidt begrep og at det eksisterer forskjellige

Vurdering av studiens kvalitet

tolkninger av det. Som nevnt ble informantene våre plukket ut ved kvoteutvelging²³. Dette mener vi har styrket studiens validitet da vi har hatt en liten gruppe, også kalt marginalgruppe²⁴. Resultatet av de ulike intervjuene har bidratt til å utvikle og øke vår oppfatning av bruken rundt alternative læringsarenaer i grunnskolen.

²³ Kvoteutvelging ble beskrevet i kapittel 3.3.2 Utvalg av og tilgang til informanter.

²⁴ En marginalgruppe vil ifølge Mellin-Olsen (1996, s. 28-29) si en gruppe med spesielle personer som med sin kunnskap gjør at de kan ha en signifikant verdi for forskningen.

5 Analyseprosessen med intervjumaterialet

Hensikten med dette kapittelet er å beskrive metodene vi har brukt for å analysere intervjumaterialet. Her tar vi for oss en framstilling av materialet gjennom transkribering, koding, kategorisering og analysearbeid. Formålet er å gjøre analyseprosessen så klar som mulig. Vi ønsker derfor å gi en grundig gjennomgang av arbeidsmåtene, samt analyseredskapene vi har benyttet oss av. Dette kan ifølge Nilssen (2012, s. 154) engasjere leseren til å overveie om funnene er fornuftige og mulig å videreføre til andre sammenhenger.

5.1 Transkribering

Ettersom vi var to forskere til stede under intervjuene valgte vi å benytte oss av muligheten til å la den ene notere mens den andre intervjuet, i tillegg tok vi i bruk lydopptak for å dokumentere det som ble sagt. Etterpå ble transkripsjonen utført av oss selv. Det gjorde vi for å ikke risikere at viktig umiddelbar analyse gikk tapt, noe som kunne vært tilfelle dersom den ble utført av andre som ikke var til stede. Vi har et eierforhold til prosjektet og dette var derfor noe vi ønsket å gjøre. Nilssen (2012, s. 47) viser til at transkribering er en viktig del av analyseprosessen. En blir godt kjent med datamaterialet samtidig som det kommer nye tanker mens en lytter og skriver til opptaket. Fra tidligere erfaringer i vårt studieforløp vet vi at tiden rett etter intervju er viktig. Det er da en sitter igjen med inntrykk og tanker som en ikke har rukket å notere underveis i intervjuprosessen. Vi tok oss derfor tid til oppsummering umiddelbart etter intervjuene slik at vi kunne samkjøre tanker og innspill. I utgangspunktet transkriberte vi hvert vårt lydopptak, men for å sikre validiteten²⁵ gikk vi sammen gjennom de ferdige transkripsjonene mens vi hørte på opptakene. Dette ble gjort for å sikre at vi ikke hadde sitert feil eller mistet ord. Deretter startet selve analysearbeidet.

5.2 Faser i kodingen

Nilssen (2012, s. 78) påpeker at koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Vi har derfor tatt utgangspunkt i hennes tre kategorier for faser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I det følgende gjør vi rede for de ulike fasene, samt for hvordan vi tok dem i bruk.

²⁵ Validitet ble redegjort for i kapittel 4.2.2 Validitet.

5.2.1 Åpen koding

Analyseprosessen starter alltid med en åpen koding av datamaterialet. Det innebærer at vi prøvde å få mest mulig ut av materialet, uten at vår forforståelse²⁶ skulle sette sitt preg på kodingen. Åpen koding vil si at en møter datamaterialet med et åpent sinn i forhold til hva det forteller deg (Nilssen, 2012, s. 78). Hensikten er å skyve forforståelsen til side slik at datamaterialet kan tale for seg selv. Vi erfarte tidlig i prosessen at selv om vi var bevisste på å ikke la den styre oss i hvilken retning vi tolket materialet, så var det mer komplisert enn først antatt å legge all forforståelse vekk. Vi startet med å lage kategorier ut fra forskjellige teoretiske begreper vi hadde lest om, men oppdaget fort at disse ikke stemte overens med datamaterialet. Dermed begynte vi på nytt ved å heller lage kategoriene ut fra svarene informantene hadde gitt oss. Dette for å lettere framheve de temaene vi så på som mest aktuell i forhold til våre forskningsspørsmål. Transkripsjonene ble først lest gjennom hver for oss hvor vi streket under og skrev stikkord. Deretter så vi gjennom dem sammen slik at vi kunne diskutere materialet, samt se etter mønstre som kunne hjelpe til å identifisere de ulike kategoriene.

5.2.2 Aksial koding

Nilssen (2012, s. 79) forklarer hvordan den andre fasen krever at forskeren har noen kategorier, og at forskeren under den åpne kodingsprosessen begynner å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. Vi startet i denne delen med å se på forholdene mellom kodene slik at vi kunne gruppere og kategorisere informasjonen. Det ble gjort for å lettere gå i gang med å se på likheter og sammenhenger. Ut fra det vi hadde notert, endte vi opp med seks kategorier. Etter første fase, satt vi igjen med en mengde koder. Neste steg var å se på de ulike kodene og sortere dem. Nilssen (2012, s. 79) påpeker at dette er viktig for at datamaterialet skal bli håndterlig.

Allerede under åpen koding kunne vi danne oss et bilde av hva kategoriene kom til å bli og hvordan de ville forholde seg til hverandre, men det er ikke før i den aksiale kodingen at kategoriene framstiller seg tydeligere. Kodene som omhandlet det samme temaet, ble plassert i samme kategori. Dermed kan man si at vi utrettet en temasentrert analyse. I en temasentrert tilnærming retter forskeren fokus mot utvalgte temaer, og sammenligner

²⁶ Forforståelse blir beskrevet i kapittel 5.3 Hermeneutikk og fenomenolog, ved at vi har brukt våre forkunnskaper om uteskole gjennom analysen og tolkningen av informantenes erfaringer rundt begrepet.

informasjonen fra alle informantene om temaene, i motsetning til personsentrert analyse som retter oppmerksomhet mot personer (Thagaard, 2009, s. 172). Det betyr at vi drøftet informasjon om hvert tema fra deltakerne, i tillegg til at vi så på temaene på tvers av datamaterialet og sidestilte informasjonen for å prøve og få en gjennomgående oppfattelse av hvert tema. Dette er i tråd med det Thagaard (2009, s. 171) trekker fram om at en i temasentrertanalyse går i dybde på temaer, samt ser på temaer på tvers av materialet. For å gjøre det mer oversiktlig ga vi hver kategori et temadokument, hvor utsagn fra hver enkelt informant som omhandlet det samme, ble kopiert fra transkripsjonen og limt inn i temadokumentet.

Etter nøye gjennomgang av felles notater, stikkord og transkripsjonene endte vi opp med seks hovedkategorier som utgangspunkt for den videre analysen: 1. *Begrepet uteskole*, 2. *Utfordringer med uteskole*, 3. *Muligheter med uteskole*, 4. *Uteskole og tilpasset opplæring*, 5. *Tilpasset opplæring i forhold til atferd* og 6. *Dokumentenes framstilling av uteskole*. Denne inndeling sikret oss at vi ikke bare satt igjen med gjentakelser og beskrivelser. Vi kunne nå tilnærme oss informasjonen på en mer analytisk måte og benytte de teoretiske begrepene vi har redegjort for i kapittel 2 *Teori*. Kategoriene ble delt inn etter innhold vi så var gjentakende i intervjuene, der noen hadde direkte tilknytning til forskningsspørsmålene og til temaer som er aktuell i forhold til faglitteraturen vi ellers leser om uteskole.

5.2.3 Selektiv koding

I fase tre er hensikten å finne fundamentet i datamaterialet. Nilssen (2012, s. 79) hevder det er under selektiv koding at forskeren prøver å finne kjernekategori og systematisk relatere den til andre kategorier. Kjernekategorien innebærer hovedtemaet i forskningen, og er ifølge Nilssen (2012, s. 79) det Glasers «grounded theory»²⁷ omhandler. Det var etter denne prosessen vi oppdaget at det ville blitt problematisk for oss å sitte igjen med én kjernekategori, og fant derfor alle kategoriene betydningsfulle for å kunne svare tilfredsstillende på forskningsspørsmålene. Vi la særlig merke til at kategoriene «Begrepet uteskole», «Dokumentenes fremstilling av uteskole» og «Utfordringer med uteskole» ga oss de vesentligste funnene. Selv om det var disse som ble oppfattet som kjernekategoriene, fant vi det hensiktsmessig å analysere og drøfte alle kategoriene for å få fullstendig informasjon om flere perspektiver ved bruk av uteskole i grunnskolen.

²⁷ «Grounded theory is a theory about a core category» (Glaser, 2001, s. 209).

5.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Grønmo (2004, s. 372) påpeker at både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. Tilnærmingene er til dels overlappende og like, hvor begge har som mål å avdekke intensjoner og meninger i individers virkelighetsforståelse. I avhandlingen befinner vi oss innenfor begge tilnærmingene, og vil i det følgende utdype hva som er særegent for hver av retningene.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 46) viser til Giorgi som sier at fenomenologi er «studiet av strukturen og variasjon i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person framtrer for». De hevder at:

Når det er snakk om kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45).

Det handler om å forstå ut fra informantens perspektiver, hvor forskeren må være åpen for erfaringene til informanten. Hensikten er å finne fram til aktørens livsverden, deres forståelse av egne handlinger og hvilken mening handlingene har for aktøren selv (Grønmo, 2004, s. 372). Vår tilnærming er fenomenologisk ettersom vi søkte innsikt i informantenes forståelse av ideen uteskole og hvilke muligheter og utfordringer de mente den kunne medbringe. Forskningsspørsmålene våre er avhengig av deres perspektiver og erfaringer knyttet til begrepet.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og framhever betydningen av å fortolke individers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2009, s. 39). Forskeren foretar en mer omfattende fortolkning i hermeneutiske analyser, hvor det legges større vekt på forskerens forforståelse. Patel og Davidson (2011, s. 29) understreker at en subjektiv tilnærming til informantene betegner forskerens forforståelse. Vi anser vår tilnærming som hermeneutisk, da vi forholder oss subjektiv og bruker forforståelsen i behandlingen av datamaterialet. Vi har brukt våre forkunnskaper om uteskole gjennom analysen og tolkning av informantenes erfaringer rundt uteskole.

Analyseprosessen med intervjumaterialet

Fenomenologiske og hermeneutiske studier bygger altså på aktørens egen forståelse, oppfatninger og meninger samtidig som det framhever at handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørens intensjoner med handlingene (Grønmo, 2004, s. 372).

Analyseprosessen med intervjumaterialet

6 Analyse og drøfting

Hensikten med dette kapitlet er å presentere både tekstanalysen av læreplanene og empirien fra intervjuene og spørreundersøkelsen. Dette gjøres ved bruk av utvalgte sitater hentet fra informantene og læreplanene. Deretter vil vi parallelt analysere og drøfte empirien ut fra aktuell teori.

Gjennom transkripsjon av intervjuene var det seks hovedkategorier som skilte seg ut. Disse kom til uttrykk da vi kombinerte informasjon og utsagn fra intervjuene med teoretiske definisjoner, tidligere forskning og faglitteratur fra studiens bakgrunn og aktualitet. Vi kan med det si at kategoriene har oppstått gjennom en blanding av induktiv²⁸ og deduktiv²⁹ tilnærming.

Kapittel 6.1 redegjør for tekstanalysen av læreplanene. Vi tar for oss utvalgte læreplanreformer hentet fra år 1939 fram til NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hensikten er å belyse dokumentenes framstilling av ideen uteskole.

Kapittel 6.2 tar for seg intervjuene med utgangspunkt i de seks hovedkategoriene. Kategoriene vil være med på å strukturere dette kapitlet. Her analyserer og drøfter vi utsagnene i lys av det teoretiske vi har presentert i kapittel 2 *Teori*.

Kapittel 6.3 ser vi på hvordan bruk av uteskole kan være en ressurs for å fremme økt læring hos elevene. Vi tar her utgangspunkt i funnene hentet fra reformdokumentene og intervjuene, som vil fungere som et bidrag til å belyse vårt tredje forskningsspørsmål.

Vi har gjennom hele avhandlingen vært bevisst på vår egen rolle i forskningen, og har prøvd å være kritisk og grundig i analysen for ikke å la oss påvirke av egne antakelser og meninger. Det er viktig å påpeke at sitatene i presentasjonen av empirien er tatt ut fra konteksten hvor de har blitt til, vi har dermed prøvd å ivareta sitatenes fullstendige mening når vi presenterer dem.

De ulike forskningsspørsmålene strukturerer kapitlet ved at vi i 6.1 *Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i norske læreplaner?*, retter oss mot forskningsspørsmål 1, i 6.2 *Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?*, belyser vi forskningsspørsmål 2, og i 6.3 *Hvorfor bør lærere anvende uteskole?*, tar vi for oss det tredje forskningsspørsmålet.

²⁸ Induktiv tilnærming er forklart nærmere i fotnote 9 som tilhører kapittel 3.2 Kvalitativ analyse.

²⁹ Deduktiv tilnærming er forklart nærmere i fotnote 8 som tilhører kapittel 3.2 Kvalitativ analyse.

6.1 Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i norske læreplaner?

Med dette kapitlet tar vi for oss vårt første forskningsspørsmål, som omhandler hvordan ideen om bruk av uteskole framstår i de norske læreplanene. Vi starter med å se på i hvilken grad tanken om bruk av skolens omgivelser har påvirket de norske læreplaner de siste hundre år, hvor hovedvekten vil bli lagt på dagens læreplan, læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Vi ønsket å få innsikt i hvordan dokumentene framstiller ideen for å videre kunne drøfte om, eller på hvilken måte, dokumentene legger føringer for læreres arbeid gjennom valg av arbeidsmåter. Dokumentanalysen vil i denne delen bidra til å belyse føringene vi finner i læreplanen.

6.1.1 Noen referanser til forskning på læreplaner

Røvik (2014, s. 16) tar for seg at det finnes svært mange reformideer og reformer som tilsammen utgjør det totale forandringstrykket i skolesektoren som i varierende grad setter sine signaturer ved den norske skolen. For å gripe dette mangfoldet, klassifiserer han det i tre hovedtyper: utdannings- og læreplanreformene, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som mer eller mindre berører skolefeltet. Vi har i denne avhandlingen valgt å legge hovedfokuset på utdannings- og læreplanreformene.

Jordet (2010, s. 13) påpeker at skolens læreplaner lenge har framhevet betydningen av å flytte undervisning ut av klasserommet for å ta i bruk de ressurser og muligheter som finnes i skolens omgivelser. I Norge var det først etter andre verdenskrig at reformpedagogikkens ideer³⁰ satte et sterkt preg på skolen og endringen av dens praksis. Både i utdanningspolitikken og i konstruksjonen av de nasjonale læreplanene kunne man se at den nye formen for pedagogikk gjorde seg gjeldende. Den pedagogiske oppfatningen som stammet fra *den gamle skolen* falt bort og ble erstattet med en ny undervisningspraksis. Ifølge Imsen og Ramberg (2014, s. 13) ble reformpedagogikken i de nordiske landene knyttet til utbyggingen av det offentlige skolesystemet. Skolen ble først omgjort til en felles sjuårig skole og senere til en ni- og ti-årig grunnskole, hvor alle elever skulle inkluderes uavhengig av kjønn eller sosial bakgrunn. Imsen og Ramberg (2014, s. 13) viser til Markussen som tar for seg at de reformpedagogiske og progressive ideene var nært forbundet med innføringen av enhetsskolen og realiseringen av den sosialdemokratiske likhetsideologien. Progressiv

³⁰ Reformpedagogikken har vi tatt for oss i kapittel 2.3.1.

pedagogikk skulle være løsningen på de praktisk-pedagogiske utfordringene som en felles, offentlig skole for alle elever medførte.

6.1.2 Tidligere læreplaner

Normalplanen av 1939 var den første læreplanen som viste en sterk påvirkning av reformpedagogikkens ideer, hvor tanken om elevaktivitet, individualisering og samarbeid mellom skole og lokalsamfunn sto sentralt. Læreplanen gikk bort fra «den gamle skolens» formidlingspolitikk mot en mer elevsentrert og aktivitetsorientert politikk. Ideene ble beskrevet slik:

I denne normalplanen er det bl. a. satt opp ymse minstemål, men især når det gjelder orienteringsfagene, historie, geografi og naturfag, legger planen ikke hovedvekten på elevenes hukommelsesarbeid, men på deres mer allsidige, selvstendige arbeid med stoffet. Planen tar m. a. o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 16).

Elevene skulle ikke testes gjennom hukommelsesarbeid, men i kraft av selvstendig arbeid. Undervisningen skulle preges av variasjon og veksle mellom elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og klasseromsundervisning: «Viktig for å holde interessen ved like og for å stimulere arbeidslysten er det at elevene får være med på å legge en plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten. De får snakke selv, ikke bare høre» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 14). Normalplanen tegnet med dette et bilde av en aktiv og forskende elev på leting etter kunnskap i lokalmiljøet. Skolen skulle gi barnet mulighet til å utforske gjennom egenaktivitet.

Den neste læreplanreformen kom i 1960, og ble referert som læreplanen for forsøk med 9-årig skole (L60). Forsøksplanen skulle være felles for by og land for å utjevne forskjellene mellom byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Elevene skulle nå få felles utdanning og like muligheter til videreutdanning. «Det var dels en opptakt som ledet til lov om grunnskolen i 1969, og som gjorde 9-årig skole obligatorisk» (Røvik, 2014, s. 17). I denne læreplanen ble kunnskapstilegnelse mer vektlagt, og prinsippet om arbeidsskolen ble tilsidesatt.

Den store satsingen på kunnskap ved innføringen av L60 skapte stor kritikk da skolen ble sett på som for abstrakt og teoretisk. Det ble dermed satt fokus på å skape en skole som i større grad skulle ta utgangspunkt i lokal kunnskap. Det var denne tenkningen som ble lagt til grunn for Mønsterplanen av 1987.

«Betydningen av lokal kunnskap ble framhevet som en motvekt til den allmenne, generelle kunnskapen elevene møtte i skolen» (Jordet, 2010, s. 212). Det som tidligere ble sett på som en livsfjern undervisning skulle nå erstattes med en skole som i større grad tok utgangspunkt i «den lokale virkeligheten». Lokal kunnskap skulle være den dominerende kunnskapsformen, hvor elevenes erfaringer fra livet utenfor klasserommet ville stå sentralt:

Ved at elevene får være med å ta stilling til spørsmål som gjelder undervisning og miljø, skal de få lære å ta ansvar for sitt eget skolearbeid. Ved å delta i praktisk arbeid i nærmiljøet skal elevene få innsikt i oppgaver som har betydning for andre mennesker. Skolen skal være åpen mot samfunnet og delta aktivt i planlegging og utforming av oppvekstmiljøet. Slik trekker planen linjen mellom personlig ansvar, ansvar for andre og medansvar for samfunnsoppgaver, hjemme og ute (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4).

M87 la stor vekt på elevaktivitet, gruppearbeid og samarbeid. Hovedvekten skulle legges på elevenes erfaringer fra livet utenfor klasserommet. Målet var å skape en virkelighetsnær undervisning, hvor dannelse av kunnskap skulle bygges på erfaringene til elevene hentet fra den lokale virkelighet. Blikket skulle med dette rettes mot verden som lå utenfor klasserommet. «Det ble lagt vekt på læringsmiljø, lærersamarbeid og kollektiv planlegging ved skolene» (Imsen, 2014, s. 219). Det ble i M87 utarbeidet egne kapitler i henhold til valg av lærestoff, hvor det samtidig ble vektlagt at lærerne i sin utvelgelse måtte ta individuelle og lokale hensyn. Ludvigsen-utvalget (2013, 05.12) viser her til M87 som brukte begrepene «grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter om det skolen skulle gi elevene som gjorde dem skikket til et godt liv».

Ideene fra M87 ble videreført til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Hovedoppgaven var å gi elevene felles kunnskap og ferdigheter. Det ble understreket at skolen ikke skulle isolere seg fra livet utenfor, men tvert imot spille en aktiv rolle i nærmiljøet. Dette ble omtalt som den mest omfattende læreplanen noensinne, fordi den i detalj beskrev hvilket felles lærestoff elevene skulle tilegne seg og hvordan dette skulle

Analyse og drøfting

gjøres. Skolens innhold og arbeidsmåter ble i større grad styrt av nasjonale hold gjennom prosessorienterte innholdsmål. Ifølge Imsen (2014, s. 221) medførte planen en innskrenkning av lærernes frihet til valg av lærestoff, samtidig som det for første gang ble fastsatt at en viss prosentandel av skoletiden skulle brukes til tverrfaglig tema- og prosjektorganisert arbeid. Fagenes rolle og betydning ble styrket, og planen ga detaljerte føringer for innholdet i undervisningen på hvert enkelt årstrinn.

L97 er den planen som i klareste kontekst baserte seg på et både-og perspektiv da den ville beholde friere aktivitetspedagogiske arbeidsformer og samtidig sørge for omfattende kunnskapsformidling i fagene. Tanken ble formulert slik:

Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med - både lokale erfaringer de har høstet, målføret i deres nærmiljø og felles impulser de har fått gjennom massemediene. Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse. Ikke minst må den legges opp slik at elevene etterhvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 62).

Det presiseres med dette at erfaringene barn gjør seg skal ta utgangspunkt i deres forestillingsverden, altså deres nærmeste omgivelser. Undervisningen skulle innebære et samspill mellom teori og praksis, der de skulle ha en nær kobling slik at elevene fikk utviklet praktiske erfaringer i samsvar med skolens teoretiske kunnskap. Framstillingen om bruk av skolens nærmiljø ble videreført fra M87, og utdypes i L97 slik:

Skulen skal være ein aktiv og levande kulturinstitusjon i lokalsamfunnet (...). Skulen må derfor dra nytte av nærmiljøet og lokalsamfunnet for å eksemplifisere, konkretisere og utfylle læreplanane for faga. I lokalsamfunnet kan elevane finne svar på spørsmål, prøve oppfatningane - og få nye spørsmål å arbeide vidare med. I opplæringa må lokalsamfunnet nyttast på ein aktiv måte. Elevane må bli fortrulige med den lokale naturen og miljøforholda, byggjeskikk og handverk, brukskunst og utøvande kunst (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 62).

Opplæringen skulle anvendes på en aktiv måte, hvor bruk av uteskole ville være et viktig bidrag for å kunne realisere denne intensjonen. Etter innføringen av L97 kom det mye kritikk mot de detaljerte innholdsangivelsene i planen. Innvendingene tok utgangspunkt i at omfanget var for stort samtidig som skolen og lærerne fikk for liten frihet.

6.1.3 Nåværende læreplan

I 2006 ble læreplanverket for Kunnskapsløftet innført. Reformen tok utgangspunkt i den sterke internasjonaliseringen av den norske skolen etter millenniumskiftet. Jordet (2010, s. 214) tar her for seg at det skolepolitiske klimaet forandret seg som en konsekvens av ny kunnskap rundt omstendighetene i skolene. Internasjonale kunnskapstester viste at tilstanden i den norske skolen ikke var like bra som forventet. I 2000 og i 2004 fikk den norske offentlighet det såkalte PISA-sjokket. Det kom fram at norske elever presterte dårligere enn elever fra mange andre land, noe som ble et viktig argument for initiativene til Kunnskapsløftet.

Ved innføringen av LK06 ble det derfor tatt utgangspunkt i metodefrihet. Blossing, Nyen, Söderström og Tønder (2012, s. 37) utdyper dette ved å si at metoden ga lokal frihet i valg av organisering, metoder og arbeidsmåter i opplæringen. Det vil si at den enkelte lærer og skole kan selv bestemme hvordan de velger å gjennomføre opplæringen og hvilke arbeidsmåter de ønsker å bruke.

Til tross for at det i den skolepolitiske diskusjonen tas utgangspunkt i metodefrihet ved LK06, vil man ved en gjennomlesing av læreplanen se at det er flere aspekter som tilsier at elevaktivitet og skolens nærmiljø skal brukes som en ressurs i opplæringen. Blossing et al. (2012, s. 37) påpeker at skoleeiere etter innføringen av reformen, har erfart en spenning mellom økt frihet og handlingsrom på den ene siden, og økt kontroll med rapportering og tilsyn på den andre siden. I læreplanverket for Kunnskapsløftet kan man likevel se at ideene fremdeles er foreliggende i læreplanens generelle del og i «Prinsipper for opplæringen».

Læreplanens generelle del ble videreført fra tidligere læreplaner uten revisjon i LK06. Det spesifiseres her at hovedmålet for opplæringen er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Det påpekes indirekte at elevene gjennom utdanningen skal bli i stand til å gå inn i det praktiske arbeidslivet med en rekke evner som gjør dem beredt på kravene fra omgivelsene. Skolene blir oppfordret til å gjennomføre undervisning også utenfor klasserommet, da det skal fungere som et

Analyse og drøfting

hjelpemiddel til forberedelsene i møte med yrkeslivet. Ved å ta elevene ut i skolens omgivelser vil det åpne seg nye muligheter som kan bidra til å realisere slike kvaliteter.

Læreplanens generelle del tar også for seg ideen om bruk av skolens omgivelser, og uttrykker det med at «Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolen læringsmiljø. (...) undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag å gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Bruk av lokalsamfunnet presiseres som et betinget prinsipp, noe skolen må gjøre, ikke som et valg opp til hver enkelt lærer. Skolens omgivelser regnes med dette som kunnskapskilde og læringsarena.

Prinsippet om lokalsamfunnets plass i opplæringen viser seg igjen i læringsplakaten, hvor den presiserer at skolen skal legge til rette for å trekke inn lokalsamfunnet på en meningsfylt måte. Også her påpekes det at bruk av lokalsamfunnet i opplæringen er et prinsipp skolene er pliktig til å overholde. Planen forutsetter at dette er noe som skal gjøres da det vil fungere som en alternativ læringsarena og kunnskapskilde ved å skape en autentisk kontekst for elevene. En av begrunnelsene til hvorfor lokalmiljøet skal tas i bruk, blir i L97 forklart slik:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidslivet, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevens evne og lyst til å lære (...). Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elever innsyn i ulike arbeidsprosesser, praktisk arbeidserfaring, kunnskap om arbeidslivet og bidra til arbeidet med entreprenørskap i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Her legges det vekt på kunnskapsteoretiske og motivasjonspsykologiske grunner til hvorfor det er viktig å skape en sammenheng mellom den opplæringen som gjøres i skolen og lokalsamfunnet. Bruk av omgivelsene skal skape en mer konkret og virkelighetsnær opplæring, som igjen skal føre til økt motivasjon for læring. Elevene får bruke andre sider av seg selv, hvor kropp og sanser får utfolde seg.

6.1.4 Framtidens læreplan

Det har i senere tid, gjennom evaluering og gjennomgang av læreplaner, vist seg at det er manglende konsistens mellom den generelle delen og læreplanene for fag. Det har på bakgrunn av dette kommet forslag om å utarbeide en fornyet generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Innholdet i den nye delen, som nå er ute på høring, viser til klare elementer som taler for bruk av uteskole. I høringsutkastet fra Kunnskapsdepartementet (2017, 10.03), i kapitlet om danning og helhetlig kompetanse står det at «Barn og ungdom skal støttes i utviklingen av sin identitet gjennom møte med andre mennesker, kultur, historie, natur og samfunn». Dette kan ses i sammenheng med uteskole ved at elevene må ut i omgivelsene for å kunne møte andre kulturer, samfunn og lignende. Barn møter et mangfold av kulturelle uttrykk, verdier og trosoppfatninger både i det offentlige rom og i møte med mennesker fra andre kulturer. Det er viktig å ikke bare gi elevene abstrakt kunnskap, men også gjennom konkrete og praktiske måter slik de framstår i skolens omgivelser. Bruk av naturen gir rom for å samtale om menneskets forhold til naturen i ulike religioner. Man kan besøke ulike religiøse severdigheter eller ta i bruk andre aktiviteter for å fremme den kulturelle læring.

Videre i høringsutkastet ser man elementer i kapitlet om sosial læring som taler for uteskole, hvor det sies at «I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet». Her legitimeres uteskole gjennom å understreke at elevene skal delta i varierte aktiviteter. Vi har tidligere i kapittel 2.7 *Tilpasset opplæring*, presisert at samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet vil skape flere muligheter for variasjon i opplæringen. Skoler som tar i bruk omgivelsene i undervisningen åpner for en variasjon som overgår mulighetene klasserommet kan by på. Det vil dermed være en nødvendighet å ta elevene med ut i skolens omgivelser for å kunne oppnå prinsippet om variasjon.

Det finnes også aspekter som rettferdiggjør uteskole i kapitlet om respekt for naturen og miljøbevissthet. Her tar de for seg at opplæringen skal bidra til at elevene får kunnskap om lokale og globale miljøutfordringer, samt behandle naturen med respekt og være miljøbevisst. «De skal få rike muligheter til å se naturen som en kilde til nytte, opplevelse og glede, god helse og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, 10.03). Skolen skal være med å fremme elevenes forståelse av hva det vil si å vise respekt for naturen og engasjere til interesse for å ta vare på miljøet. Uteskole handler om å bruke eget lokalsamfunn og naturlandskap som ressurs i undervisningen.

6.1.5 Gjennomgang av funn

Som vi kan se gjennom tekstanalysen av læreplanene bærer reformdokumentene utarbeidet fra 1939 fram til NOU 2015:8, preg av reformpedagogikkens ideer. Begrepet uteskole uttrykkes ikke eksplisitt, men deler av begrepets innhold omtales. Til tross for at det i den skolepolitiske retorikken har vært vektlagt at LK06 åpner for metodefrihet, vil man ved en gjennomlesing av læreplanen se at dette ikke stemmer. Kunnskapsløftet legger føringer, både direkte og indirekte, som forutsetter at skolen tar i bruk læringsarenaer utenfor klasserommet. Det er med andre ord ikke mulig å realisere intensjonen i Kunnskapsløftet eller de faglige kompetansemålene uten å ta i bruk skolens omgivelser som en ressurs i opplæringen. For å kunne ta i bruk natur, kultur og samfunn i utdanningen kreves det bruk av andre arbeidsmåter enn hva som er tilgjengelig innenfor klasserommets fire vegger. Læreplanen forutsetter med dette at skolen er pålagt å bruke lokalsamfunnet i undervisningen:

Selv om perspektivet er tonet ned rent retorisk i forhold til tidligere læreplaner, er dette ikke et uttrykk for at ideene er svekket i LK06. Selv om selve betegnelsen uteskole ikke er brukt i norske læreplaner, eksisterer det derimot en ide (Jordet, 2010, s. 14).

For å gi et visuelt bilde av tekstanalysen har vi valgt å se på forskjeller og ulikheter mellom de ulike læreplanene i form av en tabell. Her har vi tatt for oss de læreplanene vi ser på som relevant i forhold til uteskole som arbeidsmåte. Det finnes flere læreplaner som M74, Lov av 1974 og læreplan av 1976 og Reform 94, men vi har valgt å utelate disse da de ikke hadde relevans for uteskole som arbeidsmåte. De utvalgte læreplandokumentene, samt faglitteraturen vi har benyttet oss av, danner grunnlag for denne framstillingen:

Reformdokument	Obligatorisk reform	Didaktisk reform
Normalplanen 1939 (N39) Folkeskole	7-årig. Forskjellige planer til by og land.	Elevsentrert og aktivitetsorientert. Variasjon av undervisning.
Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960 (L60/Forsøksplanen) Grunnskole	9-årig. Inndelt i barne- og ungdomsskole. Frivillig fram til 1969. Felles for by og land.	Mer kunnskapsbasert, arbeidsprinsippet nedtonet.
Mønsterplanen av 1987 (M87) Grunnskole	Revidert utgave av M74. Elevene oppmuntres til aktivitet.	Tilpasset opplæring sentralt. Tok utgangspunkt i praktisk arbeid og lokal kunnskap.

Analyse og drøfting

Reform 97 – Med læreplanen L97 Grunnskole	10-årig grunnskolereform. Foreldre hovedansvar for oppdragelse, skolen skulle bistå i barnas utvikling.	Skolen spiller en aktiv rolle i nærmiljøet. Elevenes praktiske erfaringer ble vektlagt.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) Grunnskole og videregående skole	Første reform for hele grunnopplæringen. Innføring av nasjonale prøver. Offentliggjøring av skolens resultater. Vektlegging av skoleeiers ansvar.	Samspill mellom skole, næringsliv og andre aktører i lokalsamfunnet. Fagene konkretiseres mer, motivasjon og lyst øker.
NOU 2015:8 - Fremtidens skole	Offentlig utredning. Fornyelse av fag og kompetanser. Vurdere fag opp mot kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv.	Deltakelse i varierte aktiviteter. Kunnskap om lokale og globale miljøutfordringer. Utvikling av identitet gjennom møte med andre samfunn.

Tabell 1: Oversikt over organisatoriske og didaktiske reformer.

6.2 Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?

I dette kapittelet tar vi for oss vårt andre forskningsspørsmål, som omhandler lærernes forståelse av begrepet uteskole. Vi vil presentere empirien fra intervjuene og spørreundersøkelsen gjennom bruk av utvalgte sitater hentet fra informantene, for så å analysere og drøfte dette på bakgrunn av faglitteratur vi har redegjort for i kapittel 2 *Teori*.

6.2.1 Begrepet uteskole

Vi startet intervjuene med å be informantene å definere begrepet uteskole. Dette for å sikre at de hadde tilnærmet lik forståelse som oss, da vi ved gjennomlesning av faglitteratur erfarte at det fantes mange ulike oppfatninger og definisjoner av uteskole som arbeidsmåte.

Som nevnt i kapittel 3.4.3 *Gjennomføring av intervju*, hadde vi mailutveksling med begge i forkant av intervjuene, der det ble gitt den beskrivelsen av definisjonen for uteskole som vi har valgt å forholde oss til. Da lærerne skulle gi sin definisjon av begrepet fikk vi inntrykk av at de ikke hadde lest informasjonsskrivet. Dette fordi de hadde en vag beskrivelse av begrepet, hvor det manglet flere elementer i beskrivelsen. Det skal nevnes at de fikk mulighet til å lese det på nytt ved oppstart av intervjuet, men begge valgte å la være. Informantene tok for seg at uteskole var noe som skulle pågå ute, men det var ingen som nevnte hvorfor eller på hvilken måte. Dette gjør at det kan bli problematisk å skille mellom hva de anser som uteskole og hva som faktisk er det, fordi noen av beskrivelsene ikke står

Analyse og drøfting

helt i sammenheng med de teoretiske definisjonene. Den andre utfordringen er at mange lærere har skapt seg fordommer mot begrepet, da de gjerne ser på det som mer krevende enn hva det faktisk er. Denne problematikken ble tatt opp i begge intervjuene, hvor vi kan se at det er de samme argumentene som går igjen. Svarene på spørreundersøkelsen støtter også opp under dette. Innledningsvis i deres redegjørelse for definisjonen av begrepet uteskole, sa lærer A følgende:

Jeg tenker på det som en støtte i fagene først og fremst. For eksempel når vi har realfagsdager, det er konkrete dager jeg kan komme på at vi bruker det. Da er det bevisst fra skolen at det skal foregå ute i nærmiljøet et par gang i året. Jeg personlig ser på det som støtte og konkretisering.

- Lærer A

Mens lærer B forklarte det slik:

Det er aldersavhengig hvilke metoder du velger å bruke og hva målet med uteskole er. For eksempel i en 1. klasse vil det være den sosiale biten som er det viktigste og det å få opp den motoriske treningen, men man må også trekke inn fag.

- Lærer B

På dette spørsmålet følte vi ikke at noen av informantene svarte helt konkret på hva begrepet egentlig innebærer. Til tross for en vag begrepsavklaring, kan vi fremdeles se at de tok for seg viktige momenter ut fra Jordets definisjon, tidligere beskrevet i kapittel 2.1 *Uteskole*. Lærer A nevnte ulike nøkkelord som støtte og konkretisering, samtidig som han påpekte at det omhandler undervisning som skal foregå ute i nærmiljøet. Dette står i tråd med Jordets beskrivelse av kjennetegn for uteskole hvor han trekker fram betydningen av at «elevene får anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten». Lærer B tok for seg viktigheten av å koble ute- og inneaktiviteter opp mot hverandre, slik at man kan skape en rød tråd mellom undervisningsformene. Dette støttes av Jordet som sier at «uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten».

Analyse og drøfting

Som vi har vært inne på i 3.4.2 *Uvalg av og tilgang til informanter*, var Lærer A intervjuet på bakgrunn av at han ikke aktivt benytter seg av uteskole. Han fortalte at han ikke hadde vært borti arbeidsmåten siden endt utdanning for ca. 20 år siden, noe som kan ha betydning for begrepsavklaringen.

I forkant av intervjuet forventet vi derimot at lærer B skulle ha en tydeligere beskrivelse av begrepet, fordi hun ble intervjuet på bakgrunn av at hun bevisst bruker arbeidsmåten. I hennes forklaring gjorde hun i større grad rede for hvilket utbytte elevene får ved å bruke uteskole, slik som fordeler i henhold til deres sosiale læring. Dette er noe som klart er et viktig aspekt, men som likevel ikke er en begrepsavklaring. Dersom utenforstående hadde fått en slik forklaring, tenker vi det ville vært vanskelig å få et helhetlig inntrykk av alle aspektene arbeidsmåten innebærer.

Selv om vi ved det foregående spørsmålet ikke fikk en presis definisjon av begrepet, kom det underveis i intervjuet noe tydeligere fram hva informantene legger i konseptet. Fordi ingen av dem presiserte viktigheten av at uteskole skal ha et faglig innhold, valgte vi å høre om de mente det ville være tilstrekkelig å ta barna med ut å ha frilek for å kunne kalle det uteskole. Informantene responderte med å klargjøre at uteskole er langt mer enn å bare være ute å la elevene selv bestemme hva de skal gjøre. Lærer B svarte følgende:

Mange kaller det for uteskole når man er ute en dag, men det kommer an på hvilke mål man har med undervisningen og hva man er ute etter. Det må defineres: hvilket mål har du for den dagen og hva er det som skal skje. Jeg skriver på ukeplanen hvilket tema og fag uteskoledagen dekker. Dette har sammenheng med skriving, tegning, det å lære seg ord osv. Elevene våre skriver logg etter hver tur (uteskolebok), som vi bruker resten av dagen i norskundervisningen. De blir på den måten kjent med bokstaver og setninger, og læreren sørger for å ta det i bruk dagen etter.

- Lærer B

Lærer A:

Når jeg tenker på begrepet så skal det ha et faglig innhold. Det er kanskje der det blir mer og mer utvannet i løpet av årene. At vi tar en tur til ulike fjellområder et par ganger i året, er ikke noe faglig, det er bare en tur. I starten da uteskole var en stor del av L97 var det mye fokus på det faglige, men det har nok sklidd mer ut.

- Lærer A

Informantene er med dette tydelige på at undervisningen må ha et overordnet mål og faglig innhold. Lærer B trakk fram sammenhengen mellom undervisningen som foregår inne og aktiviteten som pågår ute. Hun forklarte at hennes elever har en bok hvor de skriver logg etter hver tur. Den benyttes i norskundervisningen for at de skal lære seg ord og setninger om det praktiske de gjorde, samt at de må lage tegninger til. Dagen etter starter de med å samtale om uteskoledagen, elevene må reflektere over og sette ord på det de har gjort. Dette samsvarer med hva Jordet, i kapittel 2.1.1 *Sentrale kjennetegn ved uteskole*, forklarer ved at aktivitetene må inngå i en kjede av andre læringsaktiviteter. Opplegget som skal gjennomføres må være nøye planlagt i forkant av aktiviteten, samtidig som det er viktig å gjøre en evaluering i ettertid. Dette er en nødvendighet for at elevene skal bli bevisstgjort på hensikten med aktiviteten. Vi kan ved denne besvarelsen se at læreren tok for seg relevansen av sammenheng mellom teori og praksis.

Lærer A påpekte at opplegget må ha et faglig innhold dersom man skal ta i bruk arbeidsmåten, men tok videre for seg tematikken rundt nedtoning av begrepet. Han begrunner dette med bakgrunn i egne erfaringer, hvor han hevder det generelt ved skolene i distriktet er et mangelfullt fokus på uteskole, som igjen fører til begrenset kunnskap rundt arbeidsmåten. Han nevnte deretter læreplanene som han mener er en av årsakene til dette, fordi selve begrepet for han ikke kommer like tydelig fram i LK06 som det gjorde i blant annet L97. Dette står til dels i strid med våre oppdagelser ved analysen av dagens læreplan. Som vi tok for oss i kapittel 6.1 *Dokumentenes framstilling av ideen uteskole*, var L97 den planen som i klartest kontekst baserte seg på et både-og perspektiv, men det er også flere aspekter i LK06 som tilsier at skolens nærmiljø skal brukes som en ressurs i opplæringen fordi det er en vital del av skolens læringsmiljø. Bruk av lokalsamfunnet blir med dette et betinget prinsipp, hvor uteskole vil framstå som en bidragsyter for å realisere målet.

Oppsummert kan vi si at uteskole som begrep oppleves som langt og omfattende for mange, da det inneholder flere ulike momenter. Vi ser det er komplisert å ta for seg alle faktorene arbeidsmåten omhandler, og kan derfor ikke forvente at alle og enhver skal kunne gi oss den komplette teoretiske definisjonen. Det viktigste vil være å skape forståelse rundt at arbeidsmåten bør innebære et faglig innhold, hvor målet er å skape mer liv rundt klasserommets teoretiske kunnskap. Det kan se ut til at mange har dannet seg et bilde av hva de tror uteskole er, uten å egentlig ha satt seg ordentlig inn arbeidsmåten, eller vet noe særlig om hvordan den kan brukes. På bakgrunn av informantenes utsagn tolker vi det som at

mangelfull forståelse av begrepet kan bidra til å vanskeliggjøre arbeidsmåten. Det vil være vanskelig å utarbeidet et opplegg i samsvar med noe som man egentlig ikke kjenner til.

6.2.1.1 Muligheter med uteskole

Videre i intervjuet ba vi om informantenes meninger i forhold til hvilke muligheter og utfordringer de anså at bruk av uteskole kunne bringe med seg. I denne delen var det ingen som kom med argumenter til hvorfor arbeidsmåten bør tas mer i bruk, begge startet automatisk å utdype for utfordringene de knyttet til begrepet. Det var først når vi ba om deres synspunkt i forhold til bruk av uteskole på deres arbeidsplass, om det tas tilstrekkelig i bruk eller ei, at fordelene kom til syne. Begge var tydelige på at dette var noe som burde brukes langt mer aktivt, og begrunnet det med de muligheter de så at arbeidsmåten kunne gi elevene. Lærer A svarte slik:

På denne skolen tror jeg det kunne vært brukt mye mer: poenget med uteskole er jo å forsterke og klargjøre for elevene. Det handler om motivasjon for elevene, det er artigere for dem å gå ut i stedet for å sitte inne i et klasserom. Når det blir konkretisert er det flere som forstår det. Men igjen, det er ingen plan på det, ingen egen uteskoleplan.

- Lærer A

Lærer A tok for seg begrepene motivasjon og konkretisering når han begrunnet hvorfor arbeidsmåten bør tas mer i bruk. Uteskole for han, er å klargjøre den teoretiske delen for elevene, ved å gi dem mulighet til å gå ut av klasserommet for å finne noen knagger å henge teorien på. Han bringer igjen opp nødvendigheten ved at skolene utarbeider en egen uteskoleplan som lærerne bør pålegges å ta i bruk.

På bakgrunn av vår informasjon om at lærer B bruker uteskole i sin undervisning, stilte vi henne spørsmål om hvorfor hun benytter seg av arbeidsmåten og hva det er som engasjerer henne til å ta den i bruk i så stor grad. Hun belyste med dette mulighetene hun mener bruk av uteskole kan medføre, både for lærere og for elever:

Ungene synes det er morsomt. Det er artig å se at de utvikler seg fra å være litt puslete til å bli selvstendig og god på slike ting. Uteaktivitet fører til utvikling av elevenes motoriske ferdigheter. Jeg synes også at klasserommene ofte er veldig begrenset i

Analyse og drøfting

forhold til læring. Det er mange opplegg som fungerer mye bedre ute, hvor elevene får det inn gjennom alle sansestimuleringene. En skoletime er for lang tid for mange å sitte i ro i dagens samfunn. Samholdet man får med elevene dras med inn i klasserommet, som bidrar til å skape et bedre miljø. Jeg opplever selv at det er veldig lite konflikter i min klasse. Jeg tror det sitter mye bedre hvis eleven kan finne blomsten selv, plukke den, lukte på den osv. Det er fint for dem å se på hva som finnes i nærmiljøet, bli kjent med det. Jeg synes det er morsomt og erfarer at jeg får oppleve elevene på en annen måte, blant annet ved at jeg får bedre tid til å snakke med dem.

- Lærer B

I kapittel 2.1.1 *Sentrale kjennetegn ved uteskole*, ser vi hvordan Jordet (2010, s. 65) hevder at sansemotorisk aktivitet bidrar til at elevenes kunnskap får en mer kroppslig, erfaringsbasert og emosjonell tilknytning. Dette viser seg også i Vygotskys tenkning, i kapittel 2.5 *Uteskole i lys av Vygotskys læringsteori*, hvor han framhever at empiriske begreper som dannes på en slik måte vil få et rikere innhold. Frøyland (2010, s. 114) viser til studier av Jordet og Mygind, hvor det understrekes at elever med et fast opplegg på uteskole, er mer enn dobbelt så fysisk aktive som elever uten. Påstanden om at læring i friluft fører til mer fysisk aktivitet er noe som går igjen i mange artikler og bøker når vi leser om uteskole. I kapittel 2.1 *Uteskole* tar vi for oss Friluftsrådenes Landsforbund (u.å.) som frykter at fysisk inaktivitet kan bli et av framtidens store helseproblem. De påpeker at blant annet skolen er en viktig arena for at barn skal få utløp for fysisk aktivitet som bidrar til at elevenes motoriske ferdigheter styrkes. Et klasserom har sine begrensninger og det vil være rom for at elevene kan være mer aktive utenfor. Det blir automatisk et større område å utfolde seg på, hvor de vil ha mulighet til å bevege seg mer. Er det utflukter i skog og fjell, må de ta i bruk kroppen ved å gå i ulikt vær og terreng. Undervisningsopplegg som flyttes ut er gjerne mer praktisk rettet og elevene må ta i bruk både kropp og sanser mer enn hva som er aktuelt i klasserommet. Dette støttes av Jordets erfaringer (2010, s. 69) hvor han påpeker at uteskole bidrar på en positiv måte til å øke elevenes fysiske aktivitet, noe som kan engasjere til å styrke motoriske ferdigheter hos hver enkelt. Uteskole er en undervisningsform som gir elevene mulighet til å være aktiv på en annerledes og variert måte.

Vi tolker utsagnet fra lærer B som at hun mener klasserommet ofte blir for begrensende i forhold til læring. Videre mente hun at det er mange undervisningsopplegg som fungerer bedre ute i naturen enn inne, fordi elevene får det inn gjennom alle

Analyse og drøfting

sansestimuleringene. Dette er i tråd med Friluftsrådernes Landsforbund (u.å.) som hevder at læring i friluft gir andre og nye sosiale relasjoner enn hva ren klasseromsundervisning kan gi. Enkelte barn opplever en mestringsfølelse ved uteaktiviteter som de gjerne ikke kan kjenne på inne. Disse elevene som sjeldent eller aldri, føler de har noe å bidra med i klasserommet, har ofte mye å vise ved praktiske tilnærminger. Noe som er i samsvar med vår informant, lærer B, sine erfaringer hvor hun sa følgende:

Jeg tror det ville vært helt andre klassemiljø dersom uteskole ble mer aktivt brukt. I alle fall i forhold til det sosiale. Det er ekstremt viktig at elevene får få med seg den sosiale biten. Ofte når noen er veldig svak i fag, viser det seg at de kan være kjempesterk motorisk.

- Lærer B

Med dette kommer vi inn på hennes erfaringer vedrørende barnas opplevelse av uteskole. Hun nevnte begrepet klassemiljø, og mente bruk av uteskole i undervisningen skaper et bedre samhold mellom elevene. Dette fordi aktivitetene som foregår ute ofte er basert på samarbeid hvor de må jobbe i grupper. Elevene må kommunisere og samhandle for å komme fram til løsninger. Dette er en motsetning til klasseromsundervisningen, hvor det gjerne er lukkede oppgaver som omhandler å gjengi eller reflektere det som står i lærebøkene.

6.2.1.2 *Utfordringer med uteskole*

Vi ba informantene komme med argumenter både for muligheter og utfordringer ved bruk av uteskole, hvor begge endte opp med å bare besvare delen som omhandlet utfordringer. Denne tendensen viste seg også i spørreundersøkelsen, da alle bare prioriterte delen som omhandlet utfordringer. Vi antar det kan ha en sammenheng med det faktum at mange gjerne forbinder uteskole med deres antakelser om alle utfordringene som hører med. Vi tolker det som at begrepet uteskole bidrar til assosiasjoner med mer jobb, lite ressurser og ekstra planlegging. Både gjennom intervjuene og spørreundersøkelsene fikk vi dette bekreftet. Lærer B begrunnet holdningene slik:

Analyse og drøfting

Skolens beliggenhet kan være utfordrende, om den ligger i et industriområde eller har tilgang til fjære, skog og mark. Elevene har ofte ulike motoriske ferdigheter. Fysisk og psykisk helse hos ungene er nok den største utfordringen. Mange er veldig lite selvstendig til å begynne med, men dette kan heldigvis læres. Dagens barn er ikke like mye ute slik som før. Ferdigheter som tidligere var elementære er helt borte nå. Barn som ikke er ute mister viktige motoriske grunnbevegelser. Tilgang på utstyr kan også være en stor utfordring. Noen barn har ikke skøyter, ski og lignende, da kan det være vanskelig å ha slike dager siden man ikke kan pålegge de foresatte å kjøpe inn.

- Lærer B

Mens lærer A svarte:

Folk vet ikke så mye og har ikke nok kunnskap om hvordan vi kan planlegge slike opplegg, og hvilke materialer som kan brukes. Det er utfordrende å skulle lage gode undervisningsopplegg. Mange tenker nok at dette er veldig mye arbeid og virker tidkrevende.

- Lærer A

Vi tolker utsagnene som at informantene i stor grad ser de samme utfordringene, noe som også svarene på spørreundersøkelsen kan bekrefte, hvor ca. $\frac{3}{4}$ av lærerne hadde oppgitt like begrunnelser. Dette står i strid med hvordan uteskole blir framstilt av de ulike forskerne³¹. Uteskole handler først og fremst om å flytte deler av undervisningen ut i nærmiljøet, men arbeidsmåten gir ingen føringer i forhold til tilgang på utstyr, som var et av motargumentene til lærerne. De forklarte vanskeligheten rundt at skolene ikke kjøper inn det utstyret som behøves, slik som ski eller skøyter, samtidig som man ikke kan pålegge foreldrene å kjøpe dette. Det står ingen plass at det kreves ekstra penger og utstyr fra skolene. Det ser vi ut fra Jordets (1998, s. 24) definisjon i kapittel 2.1 *Uteskole*, hvor han trekker fram at noe av det vesentligste med uteskole er at ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng. Han hevder videre at arbeidsmåten gir mulighet for blant annet spontan utfoldelse og lek, nysgjerrighet, opplevelse og sosialt samspill.

³¹ Med det mener vi blant annet Jordet, Dewey, Vygotsky og Ertesvåg som er sentral i avhandlingen vår.

I spørreundersøkelsen kommer det også fram at flere ser på uteundervisning som vanskelig å gjennomføre som følge av trange tidsrammer og lite ressurser. Med lite ressurser tar informantene for seg tematikken rundt store klasser i forhold til lærertetthet. Det er i strid med Frøyland (2010, s. 112) som argumenterer for økt bruk av skolens nærområde for å få bukt med problemet. Læreren kan for eksempel legge opp undervisningen ved skolens nærområde slik at de ikke trenger å bruke penger på transport, samtidig som elevene kan komme tilbake gjentatte ganger og bli godt kjent i området. Og på den måten benytte seg av Jordets leirmodell som vi viser til i kapittel 2.1.2 *Nærmiljø - lokal tilpasning*.

Begge informantene, inkludert deltakerne ved spørreundersøkelsen, tar videre for seg at uteskole aldri er et tema på møter i regi av skolen. Skoleledelsen er på mange måter med på å påvirke undervisningspraksisen, hvor de gjennom sin befatning med rammebetingelsene, kan legge føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres. Skolene vil alltid ha ulike skolekulturer, som medvirker til at de grunnsynene som råder i den aktuelle skolen kan avgjøre om uteskole vil bli godkjent som arbeidsmåte eller ikke. Skolekulturen spiller en betydelig rolle ved at man på arbeidsplassen vil bemerke seg hvilke arbeidsmåter som anses som aktuell. Det er dermed viktig at skolens ledelse viser engasjement og interesse. Dette bekreftes av lærer B som uttalte følgende:

I hvor stor grad man får ta i bruk uteskole avhenger av hvordan rektor ser på det. Om de anser det som god læring eller ei. Rektor ved min tidligere arbeidsplass var veldig opptatt av dette, han var behjelpelig med penger og midler for å få ting til å fungere. Vi fikk kjøpt inn mye utstyr som kom godt med. Det er litt vanskeligere nå, da rektor ved den nye skolen ikke er like begeistret for dette.

- Lærer B

Vi ser i kapittel 2.8 *Endrings- og utviklingsarbeid i skolen*, at Ertesvåg (2012, s. 22) tar for seg tre nødvendige vilkår som må til dersom en endring skal være gjennomførbar. De innebærer at skolen må kjenne til behovet for endring, den må være innforstått med det som skal skje og den må ha evnen til å endre seg. Det vil være vanskelig å gjennomføre en endring dersom hverken skoleledelse eller personalet føler de har tid eller lyst til å videreutvikle et område. Derfor er det avgjørende hvilke holdninger kollegiet har til uteskole for hvordan bruk av arbeidsmåten vil bli tatt i mot.

Her ser vi at problematikken lærer B erfarer, har nær tilknytning og kan bekreftes med det vi framhever i kapittel 2.8, som Møller og Ottesen tar for seg angående forventninger tilknyttet skolelederes involverings- og tilretteleggningsevne. Samt Moxnes erfaringslæring i samme kapittel, som understreker nødvendigheten med personlig engasjement og motivasjon gjennom at en ønsker å gi seg selv oppmerksomhet rundt egen arbeidsmåte ved å jobbe med å oppdage og bearbeide. Her er det viktig å være bevisst på at erfaringslæring er en anstrengende og tidkrevende måte å lære på, men som igjen vil bidra til en følelse av å arbeide med noe som er berikende og aktuelt.

Det kan se ut til at mange anser uteskole som en krevende prosess da de kjenner for lite til de teoretiske definisjonene og kjennetegnene³² som hører til. Etter å ha samtalt med ulike lærere på de aktuelle skolene, har vi erfart at mange legger mer i begrepet enn hva det egentlig innebærer. For dem fører som nevnt uteskole med seg en rekke ekstra arbeid, men som ifølge definisjonen³³ ikke er en nødvendighet for å kunne kalle det uteskole.

6.2.2 Uteskole og tilpasset opplæring

I kapittel 2.7 *Tilpasset opplæring*, viser vi til Opplæringslovens § 1-3 hvor det står nedfelt at opplæringen skal tilpasses alle elevers evner og forutsetninger. Den skal fungere som et virkemiddel som skal bidra til økt læringsutbytte, hvor tilpasset opplæring og variasjon i opplæringen skal ha en nær sammenheng.

6.2.2.1 Tilpasset opplæring i forhold til fag

Tilpasset opplæring er som nevnt et sentralt begrep i læreplanen. Vi valgte dermed å høre med informantene hvordan de mener uteskole kan fremme tilpasset opplæring. Lærer B valgte å dele tilpasset opplæring inn i forhold til atferd og fag. Hvor hun i forhold til fag forklarte:

Når det gjelder uteskole i forhold til fag handler det om at ting blir mye mer konkretisert. Det man gjør ute er veldig konkret. Skal man sortere steinsorter eller bladtyper, så er det mye mer konkret ute, det vil være lettere for elevene å forstå, spesielt for en som har faglige vansker.

- Lærer B

³² Disse kjennetegnene har vi tatt for oss i kapittel 2.1.1 Sentrale kjennetegn ved uteskole.

³³ Se kapittel 2.1 Uteskole for Jordets definisjon.

Mens lærer A sier:

Jeg mener uteskole kan fremme tilpasset opplæring ved konkretiseringsdelen som mange elever trenger og ikke får i klasserommet. Jeg tror også det har med å gjøre at mange tenker det skal ta tid - når skal man kunne planlegge dette? Det handler om å se mulighetene. Vi er redde for å rive oss løs fra det trygge og kjente, det vi kan. Også vet vi kanskje for lite om det. Noen har tatt studier i det da det var et stort tema i skolen, men mange har ikke det, så det går litt på kunnskap også.

- Lærer A

Vi tolker det til at begge ser nyttigheten ved uteskole i forhold til konkretisering gjennom bruk av tilpasset opplæring. Ut fra Utdanningsdirektoratets beskrivelse i kapittel 2.8 *Tilpasset opplæring*, ser vi at konkretisering ikke nødvendigvis er en forutsetning for at undervisningen skal kunne defineres som tilpasset, men det nevnes at det er vesentlig med variasjon i bruk av læremidler. I skolens nærmiljø får elevene større utvalg av læremidler fordi en kan bruke konkrete som planter, dyr, steiner, trær og lignende i undervisningen. De tilegner seg kunnskap ved å ta og føle på objektene. Som vi ser i kapittel 2.1.1 *Sentrale kjennetegn ved uteskole*, påpeker Jordet viktigheten ved å være oppmerksom på at objektene ikke taler direkte til eleven og at læring forutsetter kommunikasjon hvor kunnskapen bemerkes og knyttes til fagenes betydning. Det er enklere å variere lærestoffet dersom elevene har mulighet til å gå ut i naturen å oppsøke de aktuelle kildene i nærmiljøet for å skape en direkte kobling til teorien. De får en variert vinkling av lærestoffet hvor det skapes tilgang til faglig fordypning. Uteskole er altså med på å fremme varierte arbeidsmåter som en ellers ikke har tilgang til i klasserommet. Elevenes kropp og sanser må tas i bruk i undervisningen.

6.2.2.2 *Tilpasset opplæring i forhold til atferd*

Som vi har redegjort for i kapittel 2.7, *Tilpasset opplæring*, understreker Utdanningsdirektoratet at tilpasset opplæring ikke bare gjør seg gjeldende i forhold til fag, men at det også omhandler å tilpasse seg den enkelte elev. Hvor lærer B forklarte det slik:

Tilpasset opplæring i forhold atferd kan være en gutt som ikke fungerer i klasserommet i det hele tatt, men som kan fungere ekstremt godt ved uteskole fordi

Analyse og drøfting

han får vist seg fram og har masse ferdigheter da, og får mye goodwill fra de andre på grunn av det. Eleven tar dette med seg inn i klasserommet.

- Lærer B

Hun utdypet videre at hun her pratet om elever som kan finne det utfordrende å sitte i ro, skaper uro i klassen, har vansker med å tilknytte seg andre og elever som sliter med mistilpasning og kjedsomhet i forhold til tilegnelse av teoretisk kunnskap. For henne opplevdes det som at elevene, ved å gå ut av klasserommet, i større grad kunne bygge seg opp en positiv relasjon til skolen og dens innhold. Hun har observert at opplevelsen av kjedsomhet blant flere av elevene avtok, samtidig som de fikk økt mestringsfølelse. Dette tar bakgrunn i at de får mulighet til å arbeide med det teoretiske stoffet på en annen måte med uteskole i undervisningen, som kan skape en innsikt de ellers ikke ville fått. For noen av elevene vil bruk av omgivelsene i seg selv være med på å skape motivasjon. Dette er i tråd med lærer B sine erfaringer vedrørende en synlig forbedring i klassemiljøet ved benyttelse av uteskole:

Barna får en helt annen omsorg for hverandre, de samarbeider og hjelper hverandre godt.

- Lærer B

Videre utbroderte hun med å forklare at klassemiljøene i skolen ville vært annerledes dersom arbeidsmåten ble benyttet i større grad:

I alle fall i forhold til det sosiale. Det er ekstremt viktig å få med seg den sosiale biten. Ofte når noen er veldig dårlig i fag, viser det seg at de kan være kjempesterke motorisk.

- Lærer B

6.2.3 Uteskole og lærernes tolkning av læreplanene

Vi spurte informantene om hvor og når de hadde sitt første møte med begrepet uteskole. Det kom her fram at lærer B hørte om det for første gang i utdanningen sin, mens lærer A først fikk kjennskap til det ved jobbstart:

Analyse og drøfting

Jeg hørte for første gang om begrepet i min lærerutdanning for ca. 20 år siden. Vi hadde veldig mye om det.

- Lærer B

Jeg fikk kjennskap til begrepet da jeg startet i jobb. Det må kanskje ha vært i forbindelse med L97 at det ble lagt ekstra fokus på. Kan ikke huske at det var snakk om uteskole som et begrep i min utdanning. Dersom det var et tema, må det nok ha vært i naturfag, da det er mer naturlig der.

- Lærer A

Det er med andre ord over 20 år siden begge fullførte sin utdanning, men bare én av dem lærte aktivt om bruk av uteskole gjennom opplæringen. Lærer A tok derimot for seg L97, hvor han mente denne læreplanen framhevet ideen om uteskole i en større kontekst, noe som førte til at skoleledelsen da la mer vekt på bruk av arbeidsmåten i undervisningen. Han mente det var mer implementert på skolene i den tiden, noe som gjorde det enklere å ta i bruk. Det samme kan vi se ut fra vår analyse av læreplanene³⁴, som viser at L97 var den planen som i klareste kontekst tok for seg et både-og perspektiv, hvor tanken om elevaktive arbeidsmåter sto sentralt.

Det neste spørsmålet gikk ut på om informantene, ved planlegging av egen undervisning, tenkte gjennom på hvilken måte de kunne knytte uteskole opp mot kompetansemålene i læreplanen. Det kom her fram at ingen av dem tok spesielle hensyn i forhold til det, men de var begge bevisst på at det var noe som kanskje burde gjøres:

Nei, men skulle kanskje gjort det. Jeg er ikke redd for å utføre utedager/aktiviteter i tilfelle det ikke står i Kunnskapsløftet. Det er masse læring i dette. Jeg tenker ikke på at jeg er redd for å gjennomføre uteskole av den grunn. Som oftest kan man finne noe uansett.

- Lærer B

³⁴ I kapittel 6.1.2 Tidligere læreplaner, har vi redegjort for blant annet L97 sin betydning for uteskole som arbeidsmåte.

Analyse og drøfting

Lærer B svarte at hun ikke tenker gjennom læreplanmålene når hun planlegger uteundervisningen med elevene. For henne var det ikke et problem å gjennomføre slike dager uavhengig av kompetansemålene, fordi hun mener man alltid vil kunne forsvare det på et vis. I hennes øyne er det, uavhengig av Kunnskapsløftet, mye verdifull læring ved å ta i bruk varierte læringsarenaer.

På dette svarte lærer A:

Det er noen ting i forhold til kompetansemålene jeg velger å gjøre ute, men det ikke noe som gjøres fast hvert år. Enkelte emner i matematikk egner seg godt ute, for eksempel å måle vinkler. Men igjen, det er ikke generelt, alle gjør ikke det. Skolen har ikke en plan på det. Det er mer opp til hver enkelt om de ønsker å ta fagene ut eller ikke. I tillegg er begrepet tonet ned etter den nye læreplanen, det står ikke så mye om det nå som tidligere. Spesielt småtrinnet hadde faste dager før.

- Lærer A

Her ser vi at lærer A tok for seg matematikkfaget, og mente selv at han ved noen anledninger valgte å ta elevene med ut. Men da skolen ikke hadde en fastsatt plan på bruk av uteskole, samtidig som begrepet har blitt mer nedtonet med Kunnskapsløftet, var det enklere å velge arbeidsmåten bort.

Vi valgte til slutt å spørre om de mente at uteskole brukes tilstrekkelig ved deres skole, eller om det kunne vært tatt mer i bruk. Lærer B svarte:

Nei, jeg synes ikke uteskole brukes tilstrekkelig. Slik som det er nå er en skandale. Det brukes alt for lite. Hver skole skulle hatt en plan på uteskole slik at det ikke blir like læreravhengig hvem som velger å bruke det. Etter LK06 er det nesten ingen som tør å bruke uteskole. Det tror jeg er fordi det er mange flere kompetansemål for hvert trinn som gjør at man føler seg mer fastlåst i planen enn hva man gjorde med L97. Det er for mye fokus på nasjonale prøver.

- Lærer B

Og lærer A svarte:

Analyse og drøfting

For eksempel på denne skolen, tror jeg det kunne vært brukt mer. Poenget med det er å forsterke og klargjøre for elevene. Motivasjon for elevene, det er mye artigere for dem å gå ut i stedet for å sitte inne i et klasserom. Når det blir konkretisert er det flere som skjønner det. Men igjen, det er ingen plan på det. Ingen egen uteskoleplan.

- Lærer A

Det var ingen tvil om at begge informantene synes uteskole bør tas mer i bruk, samtidig som de også var enige om at dette er noe kommunen eller skoleledelsen bør ta tak i. De mente det ville blitt brukt i større grad dersom skolene hadde en fast plan for uteskoleundervisning, slik at det ikke blir like avhengig av den enkelte lærers interesse i forhold til metodefrihet. Når en som lærer leser kompetansemålene er det de som står sterkest når undervisningen skal gjennomføres. Lærerne legger mye av fokuset over på nasjonale prøver og internasjonale tester, hvor det bare er den faglige kunnskapen elevene blir testet i.

6.2.4 Gjennomgang av funn

Gjennom intervjuene og spørreundersøkelsen har vi fått innblikk i informantenes forståelse av hva begrepet uteskole innebærer, hvorfor de benytter eller ikke benytter seg av arbeidsmåten, og hvilke utfordringer og muligheter de mener den kan medbringe.

Som vi kjenner til fra egne erfaringer er det mye som tyder på at bruk av omgivelsene er et viktig bidrag for økt læring. Variert undervisning har positiv effekt innenfor mange områder som påvirker barnas helse og lyst til å lære. Vi tenker derfor at en naturlig konsekvens er å legge til rette for mer utendørs undervisning. Det viser seg at elevene ofte liker en mer praktisk tilnærming til kunnskap. Dette støttes opp av lærer B, som henviste til egne erfaringer som kunne vise at fysisk aktivitet og et sosialt fellesskap er faktorer som blir satt stor pris på av elevene i læringsprosessene. Den enkeltes lærers planlegging er en vesentlig betingelse for elevenes læringsutbytte, og det kreves en nær sammenkobling mellom det som foregår ute og det elevene jobber med inne, noe som er i tråd med det Jordet hevder om at inne- og uteaktiviteter bør ha en nær sammenheng³⁵.

Alle barn har ulike talenter og bruker sansene sine på forskjellige måter, vi mener derfor at en større variasjon i bruk av arbeidsmåter vil gi elevene økt effekt i forhold til læring. Uteskole som arbeidsmåte skal bidra til at elevene lærer gjennom praktisk erfaring,

³⁵ Vi har i kapittel 2.1 Uteskole, gått nærmere inn på hva «nær sammenheng mellom inne- og uteaktiviteter» innebærer.

samt at de får noen knagger å henge fagteorien på. Undervisningen kan flyttes utendørs, for eksempel ved at elevene i en matematikktime går ut i skolegården for å måle og sammenligne ved hjelp av ikke-standardiserte måleenheter³⁶, eller ved at læreren tar de med for å besøke steder i lokalsamfunnet. Effekten er at flere av barna opplever mestring ved å tilegne seg kunnskap på ulike måter. Vi har som mål at våre forslag til undervisningsopplegg³⁷ kan være et nyttig hjelpemiddel og bidra til engasjement rundt læreres planlegging for å variere arbeidsmåten og for å gjøre den enda mer tilrettelagt, aktiv og motiverende for elevene.

6.3 Hvorfor bør lærere anvende uteskole som arbeidsmåte?

I dette kapitlet tar vi for oss vårt tredje forskningsspørsmål, som omhandler hvorfor lærerne bør anvende uteskole som arbeidsmåte. For å kunne besvare det tar vi utgangspunkt i funnene fra tekstanalysen av læreplanene og empirien hentet fra intervjuene av informantene. Målet er å vise hvordan bruk av uteskole kan være et bidrag til å fremme økt læring hos elevene.

Uteskole er en arbeidsmåte som gir oss andre veier til kunnskap og læring. Det er en måte å tenke undervisning på som kan forsterke elevenes utvikling, både faglig, sosialt, motorisk og helsemessig. Det har mange positive virkninger som berører hele mennesket. Uteskole handler om så mangt, og vil derfor ta for seg flere sider av elevene. De lærer blant annet om kommunikasjon, språkutvikling, fysisk fostring, kreativ lek, utfoldelse, sosialt samvær, holdningsdannelse og lokal forankring.

Ide og implementering bør ha et gjennomgående løp i skolen. For å implementere og integrere arbeid rundt bevisstgjøringen blant lærere, kan det være en ide at skolen aktivt jobber med uteskole som arbeidsmåte et bestemt antall ganger i året. Ertesvåg (2012, s. 34) hevder at en av de store utfordringene med endringsarbeid i skolen er å implementere intervensjonen med høy kvalitet. Alt i initieringsfasen, det vil si før en har bestemt seg å sette i gang, og før en har bestemt hvilken intervensjon som skal gjennomføres, er det viktig å fokusere på i endringsprosessen. Valg av intervensjon er avgjørende for resultatet en får. Det som ofte går igjen, er at man tar altfor lett på valg av intervensjon (Ertesvåg, 2012, s. 35). Det er viktig at det ikke er *for* stor forskjell mellom planlagt intervensjon og det som faktisk ble gjennomført. Kvaliteten i arbeidet vil da gå ned og medvirke til et mindre vellykket resultat.

³⁶ Ikke-standardiserte måleenheter i matematikken vil si måleenheter som ikke har en fast lengde, for eksempel en pinne eller et tau, som kan brukes som et hjelpemiddel for å måle når man ikke har tilgjengelig en standardisert måleenhet (som for eksempel målebånd).

³⁷ Forslag til undervisningsopplegg kommer vi med i vedlegg 6.

Analyse og drøfting

Arbeidet kan dermed virke mot sin hensikt ved at det ikke gir de resultatene en hadde forventet, som igjen kan føre til at motivasjonen for endringsarbeid går ned blant de ansatte. Fremtidens perspektiv vil også være et viktig poeng. «Det er i de siste årene registrert en sterk økning i fedme blant norske barn og unge. Dette forklares hovedsakelig med økende grad av fysisk inaktivitet i hverdagen» (Jordet, 2010, s. 80). Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet har med dette anbefalt en innføring av primærforebygging. Behovet for å tilrettelegge samfunnet for fysisk aktivitet bør dermed settes på dagsorden i flere sektorer av politikken. Her vil også skolen være en viktig arena for iverksetting av forebyggende arbeid. Handeland (2009, s. 129) trekker fram internasjonal forskning som viser at skolebasert tiltak for økt fysisk aktivitet er et av de mest virkningsfulle tiltakene samfunnet kan gjøre for å bedre elevenes fysiske form og helse. Det er viktig å påpeke at dette ikke bare kan skje gjennom økt timetall i kroppsøvningsfaget, men også gjennom aktiviteter i andre fag, med satsing på skolens uterom. Undersøkelser gjort av Mygind i Danmark, viser at barn på en vanlig uteskoledag hadde dobbelt så høyt fysisk aktivitetsnivå som på en vanlig skoledag. Uteskole synes med dette å fremme elevenes fysiske og motoriske utvikling samtidig som de arbeider med faglige aktiviteter. Uteskole framstår dermed som et viktig bidrag til helsefremmende arbeid. Arbeidsmåten bidrar til å sosialisere barn til en utekultur som gjør at de trives og motiveres mer til å være ute og i bevegelse. Det helsefremmende fokuset viser med andre ord til arbeidsmåter som vil ivareta begrunnelser for bruk av uteskole som arbeidsmåte.

7 Avslutning og svar på forskningsspørsmål

Vi skal i dette kapitlet sammenfatte vårt empiriske materiale og tolkning for svare på forskningsspørsmålene:

1. Hvordan framstår ideen om bruk av uteskole i de norske læreplanene?
2. Hvordan forstår lærerne begrepet uteskole som arbeidsmåte?
3. Hvorfor bør lærere anvende uteskole som arbeidsmåte?

Dette gjøres med bakgrunn i de viktigste funnene fra kapittel 6 *Analyse og drøfting*. Målsetningen for avhandlingen har vært å bidra til økt forståelse av ideen uteskole som arbeidsmåte. Vi ønsket å samle begrunnelser for uteskole, samt belyse arbeidsmåtenes relevans i forhold til læreplanreformene. Deretter ville vi se nærmere på hvordan uteskole kan gjennomføres i undervisningen og peke på de mange muligheter arbeidsmåten representerer. For å nå målsetningen så vi det hensiktsmessig å undersøke tre forskningsspørsmål.

For det første undersøkte vi hvordan ideen uteskole framstilles i utvalgte læreplaner. Med bakgrunn i Normalplanen av 1939 og fram til NOU 2015:8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, kan vi se at begrepet uteskole ikke uttrykkes eksplisitt, men at deler av begrepets innhold omtales. LK06 åpner for metodefrihet, som innebærer at lærere selv kan bestemme hvilke arbeidsmåter de ønsker å bruke i opplæringen. Men for å kunne ta i bruk natur, kultur og samfunn som det nevnes i læreplanens generelle del, må en benytte andre arbeidsmåter enn hva som er tilgjengelig innenfor klasserommet. Det nevnes også begreper som lokal tilpasning, nærmiljøet, alternative læringsarenaer og lignende, som viser til at LK06 legger både direkte og indirekte føringer hvor det forutsettes at skolen tar i bruk alternative læringsarenaer i undervisningen. Lærere forpliktet med dette til å ta elevene ut av klasserommet for å kunne realisere intensjonene i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det er dermed en bestemmelse som skolene ikke kommer utenom, da det ikke kan ses på som en frivillig tilnærming i opplæringen. Funnene fra forskningsspørsmål 1 bidrar til studiens målsetning ved at vi får innsikt i hvordan de norske læreplanene legger føringer for, og vektlegger ideen om uteskole som arbeidsmåte.

For det andre søkte vi innsikt i lærernes forståelse av begrepet uteskole. De hadde ulike oppfatninger rundt begrepet, hvor det kan se ut til at flere anser det til å kreve langt mer arbeid enn hva som er ment ut fra arbeidsmåtenes definisjon. Ut fra deres utsagn tolker vi det

Avslutning og svar på forskningsspørsmål

til at de forstår uteskole som en aktivitet hvor elevene tas ut av klasserommet for å konkretisere det lærestoffet de arbeider med inne. Helhetsinntrykket vi sitter igjen med, ut fra intervjuene og spørreundersøkelsen, er at lærerne har en delvis forståelse av begrepet, men benytter seg ikke av arbeidsmåten på bakgrunn av alle antakelsene de har om utfordringene som følger med.

Det viser seg at uteskole for mange har vært fraværende siden endt utdanning, hvor også enkelte uttalte at de ikke hadde noe kjennskap til begrepet. Når lærerne beskriver hvordan de tolker læreplanen, ser vi at de har ulike tilnærminger som er med på å bidra til en differensiert oppfatning av innholdet. Det bør derfor konstrueres en mer presis begrepsavklaring i læreplanenes formuleringer som tydeliggjør omfanget. Funnene fra forskningsspørsmål 2 bidrar til studiens målsetning ved at vi får et innblikk i lærernes forståelse og tanker omkring begrepet uteskole som arbeidsmåte.

For det tredje har vi valgt å komme med anbefalinger til hvorfor lærere bør anvende uteskole som arbeidsmåte. Gjennom analyse og drøfting har vi fått innsikt i hvordan uteskole kan være en ressurs for lærere i undervisningsplanlegging. Bruk av uteskole har mange positive sider og kan gi elevene varierte måter å lære på. Med utgangspunkt i informasjonen vi har innhentet fra informantene og faglitteraturen vi har benyttet, kan vi se at arbeidsmåter som innebærer fysisk aktivitet er med på å fremme positiv effekt for læring og konsentrasjon. Aktiviteter ute kan bidra til å gi mestringsfølelse som noen elever opplever som vanskelig å nå i klasserommet. Mestringsfølelse fører til økt motivasjon fordi en gjerne blir mer motivert til å jobbe med noe dersom en føler en får det til. Uteskole har også en verdifull virkning i forhold til det sosiale, ved at relasjonene, både barna imellom og mellom barn og voksen, forsterkes. Ved å etablere en solid samarbeidskultur vil elevene blir godt kjent og skape forståelse for hverandre, en kan da legge til rette for et bedre klassemiljø. Elevene blir trygge, aktive og selvstendige mennesker samtidig som de lærer. Skolen er en arena hvor de kan utfolde seg, og den bidrar til å utvikle alle sider ved mennesket.

Det er sentralt å nevne at det kun er læreren selv som setter begrensninger ved arbeidsmåten i forhold til organisering og kreativitet. Vi mener det er vesentlig å sørge for at det er samsvar mellom faglig læring og arbeidsmåtene som blir tatt i bruk. Resultatet vil kunne medvirke til en mer virkelig og givende skolehverdag som igjen fører til økt trivsel og motivasjon for elevene.

Alt i alt ser vi at interesse og engasjement rundt bruk av uteskole i undervisningen er viktig i den norske skolen. Dette fordi den representerer et potensial for å fremme barn og

Avslutning og svar på forskningsspørsmål

unges helhetlige læring og dannelse i en tid hvor skolen står i fare for å få et snevrere perspektiv med sterk vektlegging av testing og kartlegging av elevene på smale, om enn viktige, kunnskaps- og ferdighetsområder. Det er så mye mer som er viktig for barna i skolen. Skolen skal være med på å danne hele mennesket. Og her mener vi at uteskole representerer et viktig bidrag. Skolens dannelsesmandat er så omfattende og favner hele mennesket slik det er formulert i Opplæringslovens formålsparagraf (§1-1) hvor det heter at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Lovdata, 2017, 20.04). Denne tenkningen vil bli utfordret i en skole som er for smalt og ensidig orientert mot testing av elevene i lesing, regning og engelsk. Skolenes frykt for å bli «uthengt» i media dersom en gjør det dårlig på tester som nasjonale prøver, skaper ikke det beste grunnlaget for en helhetlig tenkning. Her er heldigvis variasjonene i norsk skole store. Det er ikke alle som er like opphengt i dette, det ser ut til at noen skoler er mer «fanget» av dette test-jaget enn andre. Uteskole som arbeidsmåte vil utfordre den tradisjonelle elev- og lærerrollen ved at man oppsøker kunnskapene der de finnes slik at det skapes en mer helhetlig og virkelighetsnær læringssituasjon.

Uteskole fremstår som en helhetlig, virkelighetsnær og elevorientert arbeidsmåte med mange didaktiske muligheter. Erfaringene peker klart i retning av at når disse mulighetene utnyttes i praksis har uteskole mange positive virkninger som berører hele mennesket - og dermed alle sider av skolens arbeid (Jordet, 1998, s. 199).

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at vi ikke har grunnlag for å vurdere uteskole i forhold til andre arbeidsmåter, men tror likevel at det vil være en god tilnærming i det pedagogiske arbeidet. Det er ikke slik at det må være enten eller, men heller både og.

7.1 Veien videre

Her kommer vi med forslag til hvordan skoler og lærere kan jobbe med uteskole som arbeidsmåte. Vi ønsker å ta for oss nødvendigheten av å klargjøre begrepet slik at alle har samme forståelse for hva det innebærer, samt å redegjøre for informantenes utsagn om en manglende felles plan for uteskole, før vi helt til slutt kommer med forslag til konkrete undervisningsopplegg som innebærer uteskole som arbeidsmåte.

Avslutning og svar på forskningsspørsmål

Ett av våre forslag for videre arbeid er at skolen som en begynnende implementering³⁸ setter seg ordentlig inn i hva benyttelse av uteskole faktisk innebærer, samt viser til eksempler på konkrete undervisningsopplegg for hvordan det kan gjennomføres. Det bør også informeres og jobbes med temaet på fellesmøter et bestemt antall ganger i året. Vi tenker det vil være en god ide at lærere deler utvalgte undervisningsopplegg med hverandre. Da kan de for eksempel på fellesmøter ha noen som går mer detaljert inn i undervisningsoppleggene, hvor de forteller hva de gjorde, hvorfor de valgte nettopp dette opplegget, hvilke kompetansemål det dekker og hvordan det gikk. Ved å gå i en dypere dialog med andre ansatte, får de muligheten til å komme med innspill, tips og refleksjoner til hverandre. Her er det også rom for å se om opplegget var bra nok slik det ble gjennomført, eller om det er endringer læreren kan gjøre.

Når det ansettes nye lærere eller annet personell som skal ta del i elevenes undervisning, vil det være viktig å også gjøre disse bevisst på skolens satsning rundt uteskole, og på den måten sikre seg at alle er utstyrt med samme kunnskap.

Helt til slutt ser vi for oss at vår innsats for å bidra til en felles forståelse av uteskole som arbeidsmåte ikke nødvendigvis trenger å ta slutt her. Vi vil begge arbeide som lærere i kommunen fra høsten av, og ser med det muligheten til at vi kan ta med kunnskapen rundt uteskole til den aktuelle arbeidsplassen. Vi kan være forkjempere når det gjelder bevisstgjøring og arbeid med uteskole, og bidra til å framheve fordelene, både for lærere og elever, ved å legge vekt på bruk av arbeidsmåten og nærmiljøet. Arbeid som sørger for en felles forståelse blant kollegiet, vil være aktuelt ved at vi kan legge opp til diskurs rundt arbeidsmåten, samt trekke fram betydningen av alternative læringsarenaer for elevene. Vi kan også fortsette arbeidet med å skrive om temaet og publisere artikler hvor behovet og viktigheten rundt korrekt forståelse av uteskole trekkes fram, og med det engasjere andre til å skaffe seg mer kunnskap omkring det.

Det vil være naturlig at ikke alle lærere nødvendigvis er like interessert i fysisk aktivitet. Vi mener derfor at et godt samarbeid blant ansatte er viktig, hvor det å hjelpe hverandre er helt avgjørende. Det vil kunne oppleves som krevende for noen, men vi håper at erfaringsdeling, tips og råd til hverandre, vil bidra til ekstra motivasjon rundt arbeidsmåten.

Vi kan komme med så mange forslag vi vil, men så lenge skolen ikke føler et behov for endring, vil det ikke være mulig at det finner sted. Det kommer fram av kapittel 2.8 *Endrings- og utviklingsarbeid i skolen*, hvor Ertesvåg (2012, s. 23) trekker fram noen

³⁸ Implementering har vi tatt for oss i kapittel 2.8 *Endrings- og utviklingsarbeid i skolen*.

forutsetninger som er nødvendig for at endring skal kunne skje. Hvis ikke skolen mener det er aktuelt for dem, vil de heller ikke finne tid eller motivasjon til å starte en slik prosess.

Gjennom intervjuene og ut fra svarene til spørreundersøkelsen, kan vi se at flere av lærerne savner en felles plan for bruk av uteskole. De begrunner det med at skolene i liten grad vektlegger denne arbeidsmåten, noe som gjør det enklere å bortprioritere da de oppfatter den som valgfri. Dette er i strid med det vi har redegjort for i kapittel 6.1 *Dokumentenes framstilling av ideen uteskole*, hvor vi viser til LK06 som legger føringer for bruk av uteskole gjennom deres beskrivelse av metodefrihet, som innebærer at skolen må ta i bruk læringsarenaer utenfor klasserommet. Vi ser derfor at det vil kunne være hensiktsmessig med en felles plan for uteskole, slik som lærer A nevner. Det skal ikke være en plan som gjør at metodefriheten faller bort, men som heller bidrar til å være en veileder for hvordan en kan ta i bruk arbeidsmåten. En slik plan vil inneholde forslag til undervisningsopplegg, samt gjøre det mer oversiktlig for lærere som igjen kan engasjere til at de finner interesse i arbeidsmåten og ønsker å benytte seg av den.

Informantene påpekte at uteskole for dem er tidkrevende da de mener det tar for lang tid å planlegge hvert enkelt opplegg. Det kan se ut til at mange legger «for mye» i begrepet, enn hva som faktisk er ment. Vi ønsker derfor å komme med forslag til undervisningsopplegg³⁹ for å vise hvordan det kan gjøres uten at det trenger å kreve for mye tid eller utstyr.

Det finnes et hav av ferdige undervisningsopplegg for uteskole som lærere kan ta i bruk. De trenger dermed ikke å finne opp kruttet på nytt. Vi viser med dette til heftet Aktiv TL-undervisning (Trivselsleder AS, 2015) som består av en samling med opplegg hvor alle er forankret i LK06. I tillegg til aktiviteter i alle fag, tar heftet også for seg aktiviteter som kan gjennomføres i forhold til utvikling av sosial kompetanse. De trekker fram forskning som viser at vi «skrur på hjernen» ved bevegelse. Lek gir god trening i å samarbeide, vente på tur, følge regler, vise respekt og mye mer.

³⁹ Se vedlegg 6 for våre forslag til undervisningsopplegg.

Avslutning og svar på forskningsspørsmål

Litteraturliste

- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? : Noen begrepsavklaringer. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk : Ta med fagene ut* (s. 15-21). Cappelen Damm AS
- Andreassen, S-E. (2014). *Studenter i forskende partnerskap : Begrepsavklaring*. I Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings (s. 1-11). Trondheim: Akademika forlag.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.). *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tønder, A.H. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekke, M (red.). (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I (red). (2002). *Læring : I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2013). Observasjon : Å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M. & Tiller, T (red.): *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2009, 21.02). B. Hensyn til personer (s. 5-18). Sist lest: 25.04.17. Tilgjengelig fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---8/>
- Ertesvåg, K. S. (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2009). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fiskum, T. A & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk : Ta med fagene ut*. Cappelen Damm AS.
- Friluftsrådernes landsforbund. (u.å.). Læring i friluft: Uteaktivitetens verdigrunnlag - hvorfor? Sist lest: 01.05.17. Tilgjengelig fra <http://www.friluftsrad.no/4417/file=4417>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom : Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Handeland, M. (2009). Effektive tiltak mot fedme hos barn. *Medisinsk nytt*, s. 129. Lesedato: 10.05.17. Tilgjengelig fra <http://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2009--730.pdf>
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom: om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. NF-rapport, b. nr. 3/2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del : verdier og prinsipper. Sist lest 11.05.17. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2001-2012). *Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? : Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012* (Årgang 44, Nr. 4/2014). Pedagogisk Institutt (NTNU). Lesedato: 18.04.17. Tilgjengelig fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2009, 28.03). Idé og skolehistorisk bakgrunn. Sist lest: 10.05.17. Tilgjengelig fra http://www.naturfagsenteret.no/c1405591/artikkel/vis.html?tid=1212692&within_tid=1212684
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (Doktorgradsavhandling). Sist lest: 10.05.17. Tilgjengelig fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kalleberg, R., Malnes, R. & Engelstad, F. (2009). *Samfunnsvitenskapens oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen/Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987) *Mønsterplan for grunnskolen, M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : Nye studier*. Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet, nærings- og handelsdepartementet, kommunal- og regionaldepartementet. (2004-2008). *Strategiplan. Se mulighetene og gjør noe med dem! : Strategi for entreprenørskap i utdanningen*. Lesedato: 17.04.17. Tilgjengelig fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561_entreprenorskaper_strategi.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Sist lest: 20.04.17. Tilgjengelig fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Ludvigsen-utvalget. (2013, 05.12). *Fremtidens skole*. Sist lest 08.05.17. Tilgjengelig fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Sak-2-2-Utsendelse.pdf>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2009). *Tid til læring : Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Lesedato: 23.04.17. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

- Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Mjaavatn, P-E., & Skisland J-O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. (Rapport forebyggingsdivisjonen). Sist lest: 28.03.17. Tilgjengelig fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidslivet : Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Mygind, E. (2005). Naturklassen : forandring og forankring. I Mygind, E. *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 210-231). Danmark: Narayana Press.
- Mygind, E. (2014, 17.01). Udeskoleforskning : Hvad ved vi? Sist lest: 30.04.17. Tilgjengelig fra <http://www.skoven-i-skolen.dk/læring/udeskole-hvor-står-forskningen>
- Mygind, E., Dietrich, K. & Stelter, R. (2005). En billedanalyse av læringsmiljøet i to undervisningskontekster. I Mygind, E (red). *Uteundervisning i folkeskolen* (s. 271-295). København: Museum Tusulanums forlag.
- Møller J., & Ottesen E. (2011). *Rektor som leder og sjef : Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Lesedato 10.05.17. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders D. & Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & Furu E. M (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3rd.). London: Sage.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I: Brekke, M. & Tiller, T (red.) *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama : Et kunstfag*. Tano Aschehoug AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (2005). *Det didaktiske møtet: et møte mellom fag og hverdag: grunnlaget for en lærende skole*. Praxis Forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring : Forskende partnerskap i skolen : Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trivselsleder AS. (2015). *Aktiv TL undervisning : En samling med aktive undervisningsopplegg, knyttet til kunnskapsløftet i grunnskolen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Hva er tilpasset opplæring? Lesedato: 30.01.17. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Hva er sosial kompetanse? Lesedato: 10.02.17. Tilgjengelig fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Den generelle delen av læreplanen. Sist lest: 08.05.17. Tilgjengelig fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Prinsipper for opplæringen. Sist lest: 05.05.17. Tilgjengelig fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplanverket for Kunnskapsløftet : Prinsipper for opplæringen. Sist lest: 06.05.17. Tilgjengelig fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel (red.). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wiestad, E. (2006). Kroppens pedagogikk : Om læring gjennom kroppen. I Bostad, I. & Pettersen, T (red.). *Dialog og danning : Det filosofiske grunnlaget for læring*. (Oslo): Scandinavian Academic press.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vår dato: 26.01.2017

Vår ref: 51158 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51158	<i>Hvordan kan bruk av uteskoledidaktikk bidra til å fremme lokal tilpasning?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kirsten Stien</i>
Student	<i>Line Normann</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakere

Uteskoledidaktikk

Bakgrunn og formål

Vi er to femteårsstudenter ved lærerutdanning 1.-7. trinn, på UiT Norges arktiske universitet, som skriver en masteravhandling våren 2017. Tema for vår oppgave er uteskole som arbeidsmåte. Vi er interessert i å finne ut hvorfor uteskole ikke blir brukt i særlig stor grad blant kommunens skoler, for så å komme med forslag til undervisningsopplegg som kan gjennomføres i alternative læringsarenaer. Vi ønsker å samtale med en gruppe lærere for å få innsikt i hvordan de oppfatter bruk av uteskole. Masteravhandlingen skrives i samarbeid med veiledere fra Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk (ILP) ved UiT Norges arktiske universitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju med oss studenter, hvor vi vil samtale om uteskole og deres oppfatning av begrepet. Vi ønsker å se på i hvilken grad uteskole tas i bruk, eller eventuelt hvorfor det ikke brukes. Vi ser for oss at intervjuet vil kunne vare opp i mot 60 minutter. Dataene vi innhenter vil registreres gjennom lydopptak å bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte. Opplysningene som registreres om deg vil bare kunne identifisere deg indirekte da vi registrerer kjønn, undervisningsfag og klassetrinn du underviser på. Disse opplysningene innhentes fra deg og behandles konfidensielt. Du vil ikke kunne gjenkjennes i vår endelige oppgave/publikasjon. Alle opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt den 30.06.2017. Det vil si at de gjenkjennende opplysningene fjernes eller omskrives slik at de ikke lenger kan tilbakeføres til deg. Lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål kan du når som helst underveis i prosjektperioden ta kontakt gjennom informasjonen under.

Kontaktinformasjon

Telefon: 976 19 228 (Anniken), 415 03 887 (Line)

E-post: annik1993@hotmail.com (Anniken), linejn_@hotmail.com (Line)

Veileder v/UiT, Norges Arktiske Universitet:

Kirsten Stien

Telefon: 976 22 286

E-post: kirsten.e.stien@uit.no

Med vennlig hilsen

Line Normann og Anniken Ellingsen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien.

Alle opplysninger og data blir behandlet konfidensielt. Innsamlet data vil bli notert på personlige datamaskiner med passord. Lydopptak blir tatt med mobiltelefon og deretter overført til våre personlige datamaskiner. Alle vil bli anonymisert og dataene blir etterpå destruert.

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du bestemmer deg for å delta, kan du likevel trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt underveis i prosjektet hvis det skulle være ønskelig.

Jeg bekrefter å ha mottatt og lest informasjon om prosjektet, og er villig til å delta som informant. Jeg samtykker til at informasjonen blir brukt i studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Uteskole som et pedagogisk verktøy

Om prosjektet

Uteskole er en arbeidsmåte hvor læreren tar elevene med ut av klasserommet ved å flytte deler av skolehverdagen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. Det handler om å aktivisere skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har en nær sammenheng. Uteskole er altså en undervisningsmetode som bringer læring og kunnskap ut fra klasserommet til skolens uteomgivelser og nærmiljø.

På bakgrunn av dette, samt observasjoner vi har gjort i praksis, har vi valgt å ta utgangspunkt i uteskoledidaktikk som tema til vår mastergradsavhandling. Ideen til avhandlingen tar utgangspunkt i tidligere praksisforløp, hvor vi har opplevd at dagens opplæring preges av mye klasseromsundervisning og bruk av læreverk. Dette fører for mange elever til en lite varierende og fengende skoledag, som kan virke umotiverende og lite engasjerende. Vi ønsket derfor å se nærmere på i hvilken grad et utvalg av skolene i Harstad bruker nærmiljø som læringsarena i undervisningen.

Utdeling av informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Bakgrunnsopplysninger om informant: Alder/kjønn
Skole/klassestrinn
Undervisningsfag
Utdanning

1. Løs prat

- Uformell prat

2. Informasjon

- Kort informasjon om temaet for samtalen
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og taushetsplikt og anonymitet.
- Spørre om det er noe som er uklart, om respondenten har noen spørsmål
- Informere om eventuelle lydopptak og starte dem dersom det gis tillatelse

3. Bakgrunnsforståelse/grunnleggende kunnskap

- Hva forstår du om begrepet uteskoledidaktikk?
 - Hva forbinder du med uteskole? Hvem bruker det? Når? Hvor?
 - Når og hvor var første gang du hørte om det?
 - Er det tilstrekkelig å bare være ute å f. eks. ha fri lek for elevene?
 - På hvilken måte kan uteskoledidaktikk fremme tilpasset opplæring?
 - Andre relevante forhold/forståelser?

4. Bruk av uteskoledidaktikk/grunnleggende individuell bruk

- Hvorfor velger du å ikke bruke uteskole som et pedagogisk verktøy?
- Er det slik at du aldri benytter deg av det i løpet av et skoleår?
- Når og hvor brukes det? Mest aktuelt en bestemt årstid?
- Er det spesielle fag du foretrekker å bruke det i?
- Muligheter/utfordringer ved å gjennomføre uteskole?
- Mener du at uteskole brukes tilstrekkelig, eller kunne det vært tatt mer i bruk?
- Tenker du gjennom på hvilken måte kan man knytte uteskole til kompetansemålene i læreplanen?
- Er det nyttig for elevene å ha uteskole som undervisningsmetode? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tror du er årsaken til at mange velger ikke å bruke denne metoden?

5. Oppsummering

- Oppsummere funn
- Har vi forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 5: Spørreskjema

Uteskole

Hvilke fag underviser du i?

Hvilket/hvilke trinn underviser du på?

Hva legger du i begrepet *uteskole*?

Sett ring:

1. Hvor godt kjenner du til uteskole som arbeidsmåte?

Ikke i det hele tatt

Litt

Godt

Svært godt

2. Hvor ofte tar du i bruk denne metoden?

Aldri

En gang i året

En gang i halvåret

Én gang i måneden

Flere gang i måneden

Annet: _____

3. Hvor ofte er uteskole som arbeidsmåte et tema på fellesmøter/teammøter eller lignende?

Aldri

Sjeldent

Ofte

Annet: _____

4. Tar du hensyn til uteskole i forhold til planlegging av undervisning?

Ja, jeg tar hensyn

Nei, det tenker jeg ikke på

Hvis ja, på hvilken måte?

5. Hvorfor velger du å bruke/ikke bruke uteskole som arbeidsmåte?

6. Dersom det er aktuelt å ta i bruk uteskole, hvilke fag vil du foretrekke å bruke det i?

7. Hva tror du er årsaken til at mange velger ikke å bruke denne metoden?

Vedlegg 6: Forslag til undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg 1

Norsk - Språkopplæring: Lage bokstaver med egen kropp

Kompetansemål etter 2. årstrinn:

«Vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk».

Kompetansemål etter 4. årstrinn:

«Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon».

Utstyr: Forskjellige gjenstander de finner i naturen.

Antall: 10-20 elever

Område: Skolegården

Forarbeid: Elevene bør ha vært igjennom og ha grunnleggende kjennskap til alfabetet.

Aktivitet:

Elevene blir delt opp i grupper. Først må gruppene samarbeide om å finne en gjenstand i nærområdet som de deretter tar med seg tilbake til læreren i skolegården. De må forklare hva gjenstanden heter, etter å ha fått godkjent fra lærer skal de bruke kroppene til å forme gjenstandens første bokstav. Aktiviteten krever at elevene må være kreative og kroppslige i tillegg til at de må lytte og samhandle med hverandre. De må diskutere seg fram til enighet med hverandre. Deretter kan prosessen gjøres om igjen med andre gjenstander og bokstaver avhengig av hvor lang tid en har til rådighet.

Forslag til undervisningsopplegg 2

Naturfag - Gasser, væsker og faste stoffer

Kompetansemål etter 7. årstrinn:

«Beskrive sentrale egenskaper ved gasser, væsker og faste stoffer og faseoverganger ved hjelp av partikkelmodellen».

Utstyr: Ingenting

Antall: 10-25 elever

Område: Et åpent område

Forarbeid: Partikkelmodellen bør være gjennomgått og forklart med eksempler, og det må snakkes om at en modell er en forenkling av virkeligheten. Det er også viktig å trekke fram at stoffer er satt sammen av partikler som illustreres som små kuler. Elevene bør vite at det er tomrom mellom partiklene i et stoff, de er alltid i bevegelse og at jo høyere temperaturen er, jo raskere bevegelse er det på partiklene.

Aktivitet:

Elevene starter med å stille seg opp på en åpen plass. Læreren ber dem deretter om å bevege seg som partiklene i et fast stoff. Da er det viktig at de tenker tilbake på det de lærte i forarbeidet for å vite hvordan de skal stå (at partiklene står på fast plass med jevn avstand mens de vibrerer).

Læreren kan bygge videre på aktiviteten ved å be dem vise hvordan partiklene i det faste stoffet opptrer dersom de blir varmet opp og smelter. Elevene må da vite at det blir til en væske som innebærer at partiklene vibrerer mer og mer. Kanskje finner noen ut at det mest gunstige er å samarbeide ved å holde hender først, for så til slutt å slippe når partiklene løsriver seg fra den faste plassen sin (de beveger seg tett om hverandre).

Og likeså når stoffet fordamper og går over til gass: partiklene blir enda raskere og villere ved oppvarming, de dytter mer borti hverandre og til slutt blir noen presset ut av væsken.

Snakk deretter om hva det er som skjer og hvorfor. Få elevene til å komme med sine tanker og refleksjoner.

Utvidelse av aktiviteten i forhold til faseoverganger:

Faseovergangene kan også illustreres ved hjelp av vann. Ved å sette ut vann om vinteren kan elevene registrere overgangen fra vann til is (frysing). Deretter kan de ta med isen inn i klasserommet å registrere overgangen fra is til vann (smelting). De kan så koke vannet å registrere overgangen til vann (kondensering).