

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L 1

Navn på kandidat: Anne Berit Andersen

*«Det e utrulig kor mykje så ligg i uteskole
som ongan tjene på»*

- En studie av uteskole som arena for tilpassa opplæring

Dato: 15. 05. 2018

Totalt antall sider: 73

Sammendrag

Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger for å lære, og skolens oppgave er å tilby en variert undervisning som tar hensyn til elevenes ulikheter. Opplæringen skal skje innenfor rammen av fellesskapet, der elevene får vist ulike sider av seg selv og opplever mestring.

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på, som kan bidra til at intensjonene i opplæringsloven (1998, §1-1) oppfylles. I mitt masterprosjekt *«Det e utrulig kor mykje så ligg i uteskole som ongan tjene på»*, - *En studie av uteskole som arena for tilpassa opplæring*, har jeg hatt som mål å undersøke hvordan lærere tilpasser undervisningen ved bruk av uteskole, og hvilke lærerforutsetninger som ligger til grunn for å undervise i et utvidet læringsrom. Hensikten med oppgaven er å utvikle kunnskap om uteskole og tilpassa opplæring, gjennom bruk av teori, tidligere forskning på feltet, samt gjennom egen forskning.

Undersøkelsen har foregått ved to barneskoler i Vesterålen, med fire lærere som deltakere. For å innhente variert og utfyllende informasjon om undervisningsformen, er det gjort strategisk utvalg, ut fra læreres erfaring med uteskole. For studien er det valgt et kvalitativt casedesign med intervju og observasjon som metoder, og som fundament i drøftingen er det benyttet teori innenfor læringsteorier, uteskole og tilpassa opplæring.

Gjennom intervjuene deler lærerne fortellinger fra egen praksis, der de viser en bred forståelse av tilpassa opplæring. Resultatet viser at lærerne vektlegger det sosiale aspektet og elevenes erfaringer når de tilpasser undervisningen. Materialet viser at uteskole er en arena der lærere kan legge til rette for at relasjoner bygges og vedlikeholdes, samt en arena der elevene kan trene på sosiale ferdigheter og samarbeidslæring. Økt kommunikasjon og samhandling gir rom for at lærerne blir bedre kjent med elevene, som igjen gjør det mulig å tilpasse oppgaver og læringsgrupper. Som følge av økt kommunikasjon, stimuleres også språkopplæringen. I uteskoleundervisningen tar lærerne utgangspunkt i elevenes interesser, eksempler som er kjent for elevene, og hva som er relevant for deres nåtid og framtid, og gjennom en variert og meningsfull undervisning får elevene vist ulike sider av seg selv. Lærerne tar i bruk et vidt spekter av læringsarenaer og sørger for at undervisningen inne i klasserommet henger sammen med uteskolens aktiviteter. Opplæringen gjøres virkelighetsnær gjennom å oppsøke kunnskapskildene direkte. Uteskolelæreren beskrives av lærerne som en som ser mulighetene nærmiljøet gir, er positiv, blid og omsorgsfull. Lærernes uttalelser støttes opp av tidligere forskning gjort på feltet, og dermed kan det se ut til at uteskole framstår som en mulighetens arena, der prinsippet om tilpassa opplæring ivaretas.

Abstract

Pupils come to school with different abilities when it comes to learning. The school's task is to offer varied teaching while taking into account the pupils' differences. The teaching shall take place within the frame of the community, where the pupils are able to show different talents and experience mastering.

Outdoor Education (OE) is one way to work with the school curriculum. This can contribute to fulfilling the intentions of the Norwegian Education Act (Opplæringslova, 1998, §1-1). In my master project *"It's amazing how greatly Outdoor Education benefits children" -A study of Outdoor Education as an arena for adapted learning*, my aim was to find out how teachers adapt their methods by using OE, and what prerequisites teachers need to teach in an expanded classroom. The purpose of the task is to develop knowledge about OE and adapted teaching through theory, previous research in the field, in addition to my own research.

The study was conducted at two different elementary schools in Vesterålen with four teachers as participants. In order to gather varied information about the teaching method, I have made a strategic selection based on the teachers' experiences with OE. For the study I have chosen a qualitative case design using both interviews and observation, and as a basis in my discussion I have used theories within learning theories, OE and adapted learning.

Through the interviews, teachers share experiences from their own practice, showing a broad understanding of adapted learning. The results revealed that teachers emphasized social aspects and the pupils' experiences when they adapt their teaching. The findings show that OE is an arena where teachers are able to facilitate and maintain relationships. This can also facilitate the use of social and cooperative skills. Increased communication and interaction contributes to improved pupil-teacher relations, which makes it possible to adapt tasks and teaching groups. As a result of increased communication, language instruction is also improved. In OE, the teachers use the pupils' interests and experiences, as well as what is relevant to the curriculum, as a starting point. Through varied and useful instructions, the pupils are able to show different sides of themselves. The teachers use a broad spectre of teaching arenas and make sure that the instruction in the classroom is related to the outdoor activities. By approaching the sources of knowledge directly, the teaching becomes more authentic. The teacher of OE is described as a glad, caring person who sees the possibilities in what immediate surroundings offer. Previous research supports the teachers' statements and it therefore seems like OE is a method where adapted learning can be maintained.

Forord

Denne oppgaven inngår som en del av studiet master i tilpassa opplæring, og er gjennomført ved Nord universitet i Bodø. Min bakgrunn er allmennlærer, med fordypning i norsk, KRLE, musikk og kunst & håndverk. Det kreative og mellommenneskelige aspektet har alltid fulgt meg, og har i tillegg til min naturglede gitt inspirasjon til å skrive denne oppgaven om uteskole.

Skriveprosessen har til tider vært krevende med lange dager preget av opp og nedturer, men mest av alt har det vært en spennende reise, der jeg har utviklet flere sider av meg selv. Etter tre år med videreutdanning parallelt med kontaktlærerrollen, blir det godt å sette punktum for denne gang, ta med meg det jeg har lært, og rette fokuset hundre prosent mot lærergjeringen, familie og venner igjen.

Det er mange som har vært uvurderlige i denne prosessen, som jeg ønsker å takke, blant annet lærerne som har deltatt og bidratt med forskningsmaterialet. Det er med ydmykhet jeg takker for det gode samarbeidet, deres positivitet og engasjement. Uten velviljen deres, hadde jeg ikke kunnet gjennomføre studien.

Mine nærmeste ledere Elin og Linda fortjener en oppmerksomhet. Jeg er takknemlig for at dere har hatt tro på prosjektet mitt og lagt til rette for fleksibel arbeidstid. Takk til mine nærmeste kollegaer Kari, Beate og Ann Helen for gode samtaler og godt humør på arbeidsrommet.

Prosjektet har krevd rik tilgang på teori underveis. En stor takk rettes til damene ved Sortland bibliotek, som har vært hjelpsomme og rask med levering.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder Ann Karin Orset, for å ha delt kunnskap og veiledet meg på en profesjonell måte. Dine oppmuntrende ord og konstruktive tilbakemeldinger har inspirert meg.

Ikke minst vil jeg takke min nærmeste familie som har forstått omfanget av det jeg har holdt på med og oppmuntret meg. Til slutt en stor takk til Stig Terje, min kjæreste. Du har gitt meg tid, lyttet og sørget for at jeg har fått i meg gode og næringsrike måltider. En student trenger omsorg og næring for å tenke og yte sitt beste.

Anne Berit Andersen, 15. mai 2018.

Det e utrulig kor mykje så ligg i uteskole som ongan tjene på, både å bygge relasjonar og det å ta teorien ut og gjere noko praktisk. De får stimulert sansane litt meir og de får brukt sær litt, de som ikkje klara å sette i ro. Variasjon er jo det store, før da når du jo så mange fleir...

Maria

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensing	2
1.3 Bakgrunn for valg av tema og formål	3
1.3.1 Uteskole og Kunnskapsløftet	3
1.3.2 Min interesse for uteskole.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
KAPITTEL 2. TEORI	6
2.1 Uteskole med kjennetegn og begrunnelser.....	6
2.2 Tilpassa opplæring og viktige verdier i lys av uteskole.....	7
2.3 Uteskole og tidligere forskning	9
2.4 Perspektiver på læring.....	11
2.4.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	11
2.4.2 Erfaringsbasert læring og refleksjon	12
2.4.3 Mange intelligenser	14
2.5 Prinsipper for undervisning i et utvidet læringsrom	14
2.5.1 Didaktisk kompetanse knyttet til uteskole.....	15
2.5.2 Ledelseskompetanse	16
2.5.3 Relasjonskompetanse	17
KAPITTEL 3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE	19
3.1 Innledning.....	19
3.1.1 Hermeneutikk.....	19
3.1.2 Fenomenologi	20
3.2 Design	20
3.2.1 Tidsperspektivet	22
3.2.2 Utvalget	22
3.2.3 Datainnsamling	22
3.3 Forskningsmetodisk tilnærming	23
3.3.1 Kvalitative intervju.....	23
3.3.2 Observasjon	24
3.3.3 Bruk av filmopptak.....	26

3.4	Forskerrollen	26
3.5	Etiske overveielser	28
3.5.1	Tillatelser og godkjenninger	29
3.5.2	Oppbevaring av data	29
3.6	Vurdering av forskningens kvalitet	30
3.6.1	Troverdighet	30
3.6.2	Bekreftbarhet	30
3.6.3	Overførbarhet	31
3.7	Databehandlingsprosessen	31
KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE		33
4.1	Lærerne	33
4.2	Uteskoledagen	34
4.3	Lærernes forståelse av begrepet uteskole	35
4.4	Tilpassa undervisning gjennom uteskole	38
4.4.1	Tilpassa undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap	39
4.4.2	Tilpassa undervisning ved erfaringsbasert læring og meningsfulle aktiviteter	45
4.4.3	Tilpassa undervisning ved å skape sammenheng i undervisningens ulike deler	52
4.5	Uteskolelærerens kompetanse og personlige egenskaper	52
4.6	Oppsummering av funn	54
KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI		56
5.1	Ad tilpassa undervisning gjennom uteskole	56
5.2	Ad uteskolelærerens kompetanse og personlige egenskaper	64
KAPITTEL 6. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE		66
Litteraturliste		68
Vedlegg		73
Vedlegg 1. Intervjuguide for alle lærere		
Vedlegg 2. Intervjuguide, i tillegg for lærerne som skal observeres		
Vedlegg 3. Observasjonsguide uteskoledagen		
Vedlegg 4. Den ene lærerens plan for uteskoledagen		
Vedlegg 5. Informert samtykke for lærere		
Vedlegg 6. Informasjonsbrev til foresatte		
Vedlegg 7. Kvittering og godkjenning fra NSD		

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

1.1 Innledning

Som lærer er det viktig for meg å legge til rette for at elevene opplever glede og mestring i forbindelse med læringsaktivitetene, samtidig som de skal få mulighet til å utvikle alle sider ved seg selv. Derfor søker jeg stadig etter nye ideer om hvordan jeg kan variere undervisningen, spille på elevenes interesser og behov, samt gjøre undervisningen virkelighetsnær og meningsfull for dem. Jeg reflekterer ofte over hvordan jeg selv hadde det på barneskolen og hvilke læringsopplevelser og lærere som gjorde positivt inntrykk på meg. Et ønske er derfor at elevene skal huske skoleårene som en trivelig og minnerik tid fylt av læringsopplevelser.

I opplæringslova (1998, § 1-1) står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». For at dette skal være mulig, må skolen være en møteplass der elevene med sine ulike forutsetninger, opplever mestring og utvikler kunnskap innenfor et inkluderende fellesskap. Dette stiller ulike kompetansekrav til lærerne, både innenfor de ulike fag, innenfor didaktikk, evnen til å lede og innenfor relasjonsbygging.

Uteskole er en metode der læringsaktivitetene foregår utenfor klasserommet i elevenes eget nærmiljø. Det kan foregå i skolegården, i naturen, men kan også foregå innendørs i forbindelse med blant annet bedriftsbesøk eller bibliotekbesøk. Metoden kan gjøre det mulig å arbeide variert med intensjonene i opplæringsloven. En av nestorene innen forskning på uteskole, professor Arne N. Jordet fra Hedmark, beskriver uteskole som den mest praktisk-didaktiske metoden for å ta i bruk skolens fysiske og sosiale omgivelser som ressurs i opplæringen (Jordet, 2010). Metoden åpner opp for muligheter innenfor tilpassa opplæring gjennom å oppsøke kunnskapskildene direkte, variere tilnærminger og læresteder samt samarbeidslæring. Uteskoleaktivitetene gir mulighet for tverrfaglighet, der elevene kan forstå sammenhengen mellom de ulike fagene, samt at læringsaktivitetene utenfor og innenfor klasserommet henger sammen. Undervisningen gjøres virkelighetsnær og bygges på elevenes tidligere erfaringer.

Tidligere skoleforskning viser til at undervisningen har vært preget av høyt aktivitetsnivå blant elevene, men at denne aktiviteten ikke har samsvart med elevenes læringsutbytte og kunnskapsnivå (Klette, 2003). Samtidig viser rapporten *Frafall i videregående opplæring*

(2015) til forskning (Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fisher-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme & Manger, 2015), gjennomført av SSB i perioden 2008-2013, at hele 29% av elevene faller fra i den videregående opplæringen. Markussen (2010) forklarer i den samme rapporten at hovedårsaken ser ut til å være lave skoleprestasjoner allerede i grunnskoleopplæringen. Det vises til et misforhold mellom individ og skole, der skolen ikke har involvert alle elevene godt nok i meningsfulle læringsprosesser. PISA-undersøkelsen fra 2015 *Stø kurs* (Kjærnsli & Jensen, 2015), viser derimot et av de beste resultatene på lenge innenfor lesing, matematikk og naturfag, der de norske elevene for første gang skårer over gjennomsnittet for OECD-landene i lesing. Undersøkelsen viser også en positiv utvikling i elevenes læringsmiljø. Kan dette tyde på at skolen er på rett vei med tanke på tilpassa undervisning?

Elevene er forskjellige og har ulikt utgangspunkt for læring, og som lærer er det en plikt å legge til rette for mestringsopplevelser for elevene, gjennom å sørge for at skolen ikke bare er et sted for å lære, men også et godt sted å være. Forskning på uteskole (Høgmo, Solstad & Tiller, 1981; Mygind, 2005; Jordet, 2007; Fiskum, 2015), viser blant annet til at uteskole har positiv innvirkning på elevers trivsel, læring og utvikling, samt at metoden gir muligheter for økt samhandling og flere mestringsopplevelser enn det klasserommet gir alene. Spørsmålet er hvordan lærerne tilrettelegger i uteskolen, slik at undervisningen når flere elever samtidig?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensning

I masteroppgaven har jeg valgt å forholde meg til følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere tilpasse undervisningen gjennom bruk av uteskole som metode?

Gjennom intervju har fire lærere gitt beskrivelser fra egen praksis og delt refleksjoner knyttet til hva de legger i tilpassa opplæring gjennom uteskole. Ved å ha deltatt på observasjon har jeg fått førstehåndserfaringer med hvordan to av lærerne praktiserer uteskole i forhold til planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

For å avgrense prosjektet, har jeg valgt å konsentrere forskningen rundt to barneskoler, i Vesterålen, og av hensyn til oppgavens størrelse, har jeg kun valgt kontaktlærere som informanter, selv om det også kunne vært interessant å forske på hvordan elevene selv opplever uteskoleundervisningen.

Sentrale begrep knyttet til problemstillingen blir nærmere utdypet i kapittel 2, men her følger en kort redegjørelse. Didaktikkens spørsmål *hvordan*, innebærer metoder, tilrettelegging og organisering. *Lærere* viser i denne sammenheng til lærere i grunnskolen fra 1.-7. trinn. I forbindelse med uttrykket *tilpasse undervisningen* har jeg valgt å forholde meg til tilpassa opplæring ut fra måten Håstein og Werner (2014) redegjør for dette på, referert til i Bunting (2014, s. 29). De forstår tilpassa opplæring ut fra syv verdier: *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng* og *medvirkning*, som jeg kommer tilbake til og utdyper i kapittel 2.2. *Uteskole* som metode blir ytterligere omtalt gjennom avsnittene *Uteskole og Kunnskapsløftet* og *Min interesse for uteskole*, samt omtalt og henvist til gjennom alle delene i kapittel 2.

I oppgaven vil jeg belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilken betydning tillegger lærere begrepet uteskole?*
2. *Hvordan tilpasser lærere undervisningen gjennom uteskole som metode?*
3. *Hvilke lærerforutsetninger vektlegger lærere i praktisering av uteskole?*

1.3 Bakgrunn for valg av tema og formål

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan uteskole gjør seg gjeldende som metode for å nå ulike mål i dagens læreplan. Jeg vil også begrunne nærmere hvorfor jeg har valgt uteskole og tilpassa opplæring som tema, samt formålet mitt med undersøkelsen.

1.3.1 Uteskole og Kunnskapsløftet

Ideen om å gjennomføre undervisning utenfor klasserommet, og ta i bruk ressursene og mulighetene som finnes i skolens omgivelser, kan ifølge Jordet (2010, s.13), spores helt tilbake til 16-1700- tallet, og har helt fra Normalplanen av 1939 vært nedfelt som intensjoner i læreplanene. Uteskole ble opprinnelig forbundet med aktiviteter i leirskolen, og fra midten av 1900-tallet ble uteskole også tatt i bruk i skolen som undervisningsmetode. Uteskole er ikke nedfelt som begrep i Kunnskapsløftet, men metoden gir likevel forutsetninger for å gjennomføre visjonen om «å utvide elevenes evne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Sitatet er hentet fra den opprinnelige generelle delen av læreplanen, men er aktuelt i forhold til uteskole, fordi det oppsummerer indirekte at opplæringen skal gi elevene muligheter til å bruke alle sider av seg selv. De skal gis anledning til å bruke både «hode, hjertet og hånd» i læreprosessene (Jordet,

2010, s. 217). Elevaktivitet og ideen om å bruke nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen står sentralt i Kunnskapsløftet, og kommer også direkte til uttrykk i *Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen*:

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (...) Et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv øker mulighetene for at flere skal kunne ta del i egen opplæring og opparbeide tilhørighet til arbeidsliv og samfunnsliv (...) De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15, s. 17 og s. 8).

Det påpekes at skolen skal bidra til at elevene får realisert sitt potensiale innenfor læring og utvikling, slik at de kan bli rustet for å mestre eget liv og delta i arbeidsfellesskap (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 13). Tross intensjonene i læreplanene, viser skoleforskningen (Klette, 2003) til at disse ikke har blitt godt nok fulgt opp. Blant annet var konklusjoner etter evalueringen av Reform -97 (Haug, 2004, s. 44), at opplæringen hovedsakelig var knyttet til klasserommet, der læreboka var det «styrende element». Elevene søkte lite kunnskap utenfor skolen, og avstanden mellom lokalsamfunnet og skolen var fremdeles stor. Det var også lagt lite vekt på sosial læring gjennom elevsamarbeid. Som en følge av dette, referert til i Jordet (2010, s. 215), ble fokuset ved tusenårsskiftet rettet fra en individuell forståelse av begrepet tilpassa opplæring mot en økende interesse for sosiokulturell læringsteori, der fellesskapets betydning ble vektlagt i forhold til individets læring. Det tar tid å endre praksis, og en kan fortsatt spørre om det er slik som jeg refererer til i innledningen, at det ikke er tilstrekkelig sammenheng mellom skolens læringsaktiviteter og det virkelige livet som elevene møter utenfor skolen.

1.3.2 Min interesse for uteskole

Da jeg var ferdig utdannet allmennlærer i 2011, var ikke uteskole og friluftsliv en del av min utdanning. Interessen og kjennskapen til uteskole er noe som har kommet etter hvert i møte med praksisfeltet. I perioden 2012-2016 jobbet jeg ved en skole på Østlandet der uteskole var godt forankret i skolens praksis, men det var først da jeg deltok på et leirskoleopphold i Valdres, at jeg innså hvilke muligheter lærerne har til å skape meningsfulle læringsprosesser for elevene ved bruk av uteskole. Den gløden og mestringsfølelsen elevene viste der, var en klar tilbakemelding til oss lærerne, om hva de opplevde som meningsfull undervisning.

Som jeg har skrevet i innledningen er jeg opptatt av at elevene skal trives samtidig som de utvikler alle sider ved seg selv. Uteskole er for meg å bygge bro mellom teori og praksis, og få elevene til å skjønne denne sammenhengen. Min erfaring med uteskole er at elevene viser

glede og engasjement når de får jobbe med skolens innhold i nærmiljøet, og at det har positiv effekt på vennskap og klasse miljøet generelt. Ikke minst erfarer jeg å bli bedre kjent med elevene, og at relasjonen til dem styrkes. Siden skolen jeg nå jobber ved ligger strategisk til, med nærhet til by, fjell og fjære, er det naturlig for meg å bruke naturen og nærområdet som læringsarena. I tillegg har jeg selv også stor glede av å ferdes i naturen.

Hensikten med undersøkelsen er å utvikle grundigere kunnskap om hvordan uteskole kan praktiseres, og finne ut hvilke muligheter som ligger i å tilpasse undervisningen gjennom metoden, deretter ønsker jeg å kunne dele denne kunnskapen med mine kollegaer.

Fokuset i oppgaven vil derfor være rettet mot mulighetene og de positive verdiene uteskole gir, selv om begrensninger ved en slik tilnærming til undervisning også vil bli drøftet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert gjennom fem hovedkapitler, der det første kapittelet er en introduksjon. I kapittel 2 gis en innføring i aktuell teori knyttet til uteskole, tilpassa opplæring, læringsteorier, samt prinsipper for undervisning hovedsakelig knyttet til uteskole. I kapittel 3 redegjør jeg for hermeneutikk og fenomenologi innenfor vitenskapsteori, design og mitt valg av kvalitative forskningsmetodiske tilnærminger, etterfulgt av etiske overveielser og redegjørelse av forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres lærerne som har bidratt som informanter i undersøkelsen, en av uteskoledagene som var gjenstand for observasjon, funn og analyse av forskningsmaterialet, samt en oppsummering av sentrale funn. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2, etterfulgt av avsluttende oppsummering og veien videre i kapittel 6.

KAPITTEL 2. TEORI

2.1 Uteskole med kjennetegn og begrunnelser

Det finnes mange definisjoner på hva uteskole er, men jeg har valgt å forholde meg til Jordet (2010) sin definisjon:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 34).

Skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet, der læringsaktivitetene blir knyttet til elevenes egen erfaringsbakgrunn. Elevene får brukt både kropp og sanser i faglige og praktiske aktiviteter, samt at de får stimulert nysgjerrighet, fantasi og kreativitet. Elevene øver seg på å samarbeide og kommunisere med hverandre, og derfor anses metoden også som relasjonsbyggende.

Fordelene uteskole gir er i tråd med de fire kompetanseområdene i *Fremtidens skole*: fagspesifikk kompetanse, lære å lære, kommunisere, samhandle og delta, samt utforske og skape (NOU 2015:8, 2015).

At uteskole gir forutsetninger for å gjennomføre læreplanens visjon, er noe Jordet (2010) presiserer. Hans forskning peker på at elevenes motivasjon og læringslyst vil øke, gjennom at opplæringen knyttes opp mot elevenes erfaringsbakgrunn fra nærmiljø, hjem og lokalsamfunn og at den blir gjort mer konkret og virkelighetsnær. Han uttrykker at elevene lærer best om virkeligheten i virkeligheten.

Jordet (2010) fremhever åtte ulike perspektiver som kjennetegner uteskole, og som må ses i sammenheng med hverandre i en årsak-virkningsskjede. Uteskole gir mening gjennom å ta i bruk *skolens omgivelser som læringsarena*, og at *skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde*. Uteskole gir muligheter for å utvikle kunnskap andre steder enn i klasserommet gjennom relasjoner og *samarbeid med aktører i lokalsamfunnet*. Metoder som benyttes i uteskole er *problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter*, samt *skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger*. Gjennom metodene skjer *læring ved bruk av kropp og sanser*, samt gjennom *kommunikasjon og sosial samhandling*. Dette igjen får dannelseseoretiske implikasjoner gjennom *dannelse av hele mennesket*, referert til «hodet, hjertet og hånd», som innebærer et samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer (Jordet, 2010, s. 34-35). Noen av disse perspektivene vil jeg komme tilbake til i analysekapittelet.

2.2 Tilpassa opplæring og viktige verdier i lys av uteskole

Tilpassa opplæring er et gjennomgående prinsipp i dagens skole. Selve begrepet *tilpassa opplæring* ble ifølge Damsgaard og Eftedal (2014, s. 37) ikke tatt i bruk før siste del av 1970-tallet, men kom dog til uttrykk i Normalplanen av 1939. Gjennom folkeskolelovene ble det uttrykt at skolen skulle gi likeverdige muligheter. Uavhengig av kjønn, foreldrenes økonomi og sosial status, skulle enhetsskolen være for alle. I Normalplanen ble det også lagt vekt på individuell tilpassing og elevaktivitet og mindre vekt på tradisjonell klasseromsundervisning. I LK06 opprinnelige generelle del fremkommer prinsippene for tilpassa opplæring slik:

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Tanken om tilpassa opplæring handler om at alle elever med sine ulike utgangspunkt skal ha mulighet for å lykkes. En vanlig måte å tolke denne beskrivelsen av tilpassa opplæring på er ut fra en *smal* forståelse, der fokuset er individuell tilrettelegging av skolehverdagen og arbeidsoppgavene. En konsekvens av denne forståelsen er at elevene får sine egne undervisningsopplegg og individuelle løsninger, og at det blir mindre fokus på læringsfellesskapet (Damsgaard & Eftedal, 2014). Referert til tidligere ble det ved tusenårsskifte mer fokus på en *bred* forståelse av tilpassa opplæring, noe som også ble presisert i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, hvor det står:

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper (...) Opplæringen må legges opp til at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (Meld. St 31 (2007-2008), 2008, s. 74)

Tilpassa opplæring handler om at læring for den enkelte elev skjer innenfor et inkluderende fellesskap, noe som tydeliggjøres i den nye generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal samarbeide om oppgavene og lære sammen, og av hverandre. Uteskolemetoden åpner for en bred forståelse av tilpassa opplæring ut fra metodens kjennetegn og begrunnelser.

De syv ulike verdiene Håstein og Werner (2014) legger til grunn for tilpassa opplæring, har blitt utarbeidet gjennom en kombinasjon av formelle dokumenter, pedagogisk-psykologisk kunnskap og forfatterens erfaring som lærere og veiledere gjennom mange år (Bunting, 2014, s. 29). Håstein og Werner (2014) påpeker *inkludering* som en av de fremste verdiene innenfor tilpassa opplæring, som vil si at alle skal ha utbytte av den opplæringen som gis innenfor et

læringsfellesskap. Det presiseres også i den offentlige utredningen *Å høre til*, at alle elever skal ha en opplevelse av sosial tilhørighet, og at arbeid med fag ikke skal skilles fra det å arbeide med sosial kompetanse (NOU 2015:2, 2015, s. 19). Likeverdige muligheter er et viktig prinsipp, men innebærer ikke at elevene skal behandles likt. God variasjon og tilrettelegging av undervisning i et inkluderende fellesskap, vil sannsynligvis også minske bruken av spesialundervisning. Hebæk, Holmen og Retterstøl (2002, s. 13) våger i denne sammenheng å påstå at «all uteskoleundervisning er spesialundervisning», og at elevene gjennom elevaktivitet selv er drivkraften i læreprosessen, ved å differensiere sin læring ut fra sin egen erfaringsbakgrunn. Det kan være gjennom ulik deltakelse i læringsaktiviteter, og ulik bruk av språket. Kunnskapsløftet uttrykker i forhold til språkutvikling at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 6). Uteskole gir mulighet til språkutvikling gjennom utstrakt bruk av konkrete, samt gjennom sosialt samspill elevene i mellom og mellom elevene og lærerne (Hebæk et al. 2002). Aktivitetene i uteskolen kan slik innby til mer språkutveksling enn det klasserommet gir, der elevene ofte må vente på tur med å få snakke (Jordet, 2010).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) påpekes det at tilpassa opplæring skal realiseres gjennom *varierte opplegg*, og at LK06 vektlegger bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter. I læreplanens overordnede del står det at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-8). Videre nevnes leken som nødvendig for trivsel og utvikling, samt at den gir muligheter for kreativ og meningsfull læring. Elevene er forskjellige og lærer gjennom ulike læringsstiler og ulike tilnærminger, derfor vil man gjennom å variere undervisningen mellom uteskole og aktiviteter i klasserommet legge til rette for at elevene får dybdelæring. Uteskole handler om å knytte teorien elevene leser om i læreboka sammen med skolens nærmiljø og dets muligheter for praktiske aktiviteter og bruk av konkrete. Elevene skal erfare at de ulike delene av skolens innhold gir *sammenheng*, som også er et viktig prinsipp innenfor tilpassa opplæring.

Et mål med tilpassa opplæring er at undervisningen må gi mening for elevene. Det de lærer på skolen må kunne ha *relevans* for deres nåtid og fremtid. Uteskole gir muligheter for autentiske læringsaktiviteter, der opplevelser kan bli utgangspunkt for refleksjon og skriveoppgaver. Gjennom samarbeid med lokalsamfunnet kan elevene få førstehåndserfaringer med kunnskap på en annen måte enn det klasserommet kan gi. Ekte arbeid utført i det virkelige liv som har en funksjon, kan virke mer meningsfullt for mange

elever (Jordet, 2010). *Verdsetting* innebærer at elevene skal få vise ulike sider av seg selv, og at de slik blir verdsatt for den de er. Undervisningen skjer i elevenes eget nærområde, og tar utgangspunkt i den forståelsen og *erfaringen* hver enkelt elev har med seg inn i undervisningssituasjonen, samt at det i undervisningen også blir lagt til rette for at elevene får tilført nye erfaringer.

I forhold til tilpassa opplæring er *medvirkning* en viktige verdi. Elevene skal oppleve demokrati gjennom å få mulighet til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. Slik kan elevene oppleve eierskap til målene og arbeidsoppgavene.

Noen av disse verdiene blir videre drøftet i neste delkapittel samt i analysen.

2.3 Uteskole og tidligere forskning

En forskningsrapport som har lagt føringer for senere nasjonal og internasjonal forskning er *Lofotprosjektet* (Høgmo, Solstad & Tiller, 1981), som i tidsrommet 1973-1976 ble gjennomført ved 7 grunnskoler i Lofoten. Prosjektet hadde sin bakgrunn i skolekritikken, som gikk ut på at skolen var for abstrakt og fjernt fra elevenes egen virkelighet (Høgmo et al. 1981). Målet med Lofotprosjektet var å skape en skole der undervisningen var knyttet til elevenes lokale nærmiljø, samt å skape forståelse for hvordan en slik undervisning kunne begrunnes og gjennomføres i praksis. Funn fra dette prosjektet var blant annet at elever og lærere generelt var positivt innstilt på å jobbe med lokalt lærestoff. Mange elever opplevde undervisning knyttet til lokalmiljøet og det daglige liv som mer interessant, morsomt og mer meningsfullt enn pensumet i lærebøkene, og at det var viktig å lære om heimlassen sin. Lærerne opplevde at denne undervisningen skapte engasjement, spesielt hos elever med ulike vansker. utfordringer lærerne nevnte var blant annet merarbeidet med lokalt lærestoff og manglende tid til lærersamarbeid. Lofotprosjektet er relevant for denne oppgaven fordi den belyser muligheter og utfordringer knyttet til lokal undervisning.

Jordet avsluttet sin doktoravhandling *Nærmiljøet som klasserom* i 2007. Avhandlingen tok utgangspunkt i tre kasus-studier gjennomført i tidsrommet 1995-2003 (Jordet, 2007). Den mest omtalte studien er *Lutvannsundersøkelsen* fra 2002, som besto av 5 delrapporter. Studien belyste gjennom læreres beskrivelser, den didaktiske tenkningen og praksisen som utviklet seg gjennom syv år etter at uteskole ble et fast innslag ved skolen. Forskningen tok utgangspunkt i begrunnelser og formål med uteskole, innhold, metoder, tilrettelegging og organisering av uteskole, samt hvor uteskole ble praktisert. Hovedkonklusjoner fra denne forskningen, jamfør kjennetegn på uteskole (Jordet, 2010), var at uteskole framsto som en

erfaringsbasert arbeidsform, der elevene tok i bruk skolens omgivelser som opplæringsrom og kunnskapskilde. De brukte kropp og sanser gjennom varierte tilnærminger, samhandlet og kommuniserte aktivt, mens de arbeidet med oppgaver og i oppsummeringer. Uteskolens aktiviteter hang også sammen med klasserommets aktiviteter, som begge var integrert i skolens samlede dannelsesarbeid (Jordet, 2007). Funn fra studien beskrev en skole som hadde et kunnskaps- og læringssyn hvor førstehåndserfaringer og opplevelser ble gitt stor betydning, der ulike læringsmiljøer ble godt organisert. Lærerne som deltok i studien viste et bredt repertoar av metodiske tilnærminger, der gruppebasert læring, dialoger, lek, praktiske oppgaver og drama sto sentralt. Dette i tillegg til kombinasjonen av inne- og uteaktiviteter opplevde lærerne som økt motivasjon i forhold til skolefagene og positiv innvirkning på elevenes læring og utvikling. Lærerne ved Lutvann skole mente ifølge Jordet (2007) at uteskole ga elevene rikelig med impulser som kunne stimulere til personlig utvikling av hele mennesket. For sin egen del uttrykte lærerne at uteskole tilførte dem mer glede og utfoldelse i skolehverdagen, samt at relasjonene til elevene ble styrket. I kjølevannet av doktoravhandlingen ga Jordet i 2010 ut boka *Klasserommet utenfor*. Boka og Jordets tenkning er sentral i denne oppgaven, fordi oppgavens problemstilling berører samme forskningsfelt.

Parallelt med Lutvannsundersøkelsen ble det gjort en lignende undersøkelse ved Rødkilde skole i København, under betegnelsen *Naturklassen* (Mygind, 2005). Denne undersøkelsen hadde til hensikt å sammenligne effekten av faglig og sosial læring i to ulike kontekster, inne i klasserommet og ute i skogen. Informantene var både elever, lærere og foreldre. Et interessant funn i denne studien viste at en uteskoledag utløste mer enn dobbelt så høyt aktivitetsnivå hos elevene, sammenlignet med en vanlig skoledag inklusiv friminutt, noe som pekte mot at naturen anvendt i skolen kunne bidra til å øke barns fysiske aktivitet (Mygind, 2005). Elevene som deltok i studien viste større tilfredshet og begeistring når undervisningen foregikk ute, og de sosiale relasjonene ble vesentlig styrket. I tillegg utviklet de andre lekerelasjoner i tilknytning til undervisning i naturen, kontra i skolegården. Uteskole hadde positiv innvirkning på klassemiljøet, noe som ble bekreftet av utsagn fra foreldre. Undervisningen bar preg av elevsentrerte oppgaver og mindre av lærerkontroll, og det ble satt av mer tid til fordyping i temaer. Flere problemløsende aktiviteter ble benyttet i uteskolen og det var mer samhandling blant elevene ute enn inne. Studien viste en klar forskjell i antall språkfunksjoner som ble anvendt i naturen, kontra inne i klasserommet.

Professor Peder Berntsen (2013) refererer til en landsdekkende spørreundersøkelse fra 2007 som viste at 28 % av skolene i Danmark praktiserte uteskole, samt at uteskole var et velkjent

fenomen blant skolelederne, men at denne interessen kom fra lærerne selv. Det kunne derfor se ut til at uteskole har oppstått som en grasrotbevegelse, snarere enn som et initiativ fra sentralt hold. Berntsen henviser også til lignende undersøkelser fra Norge, som tyder på at uteskole drives fram av ildsjeler.

En annen foregangskvinne innen uteskoleforskning er førsteamanuensis Tove Anita Fiskum. Hun avsluttet sin doktoravhandling *Outdoor Education as an Alternative and Complementary Pedagogy – Acknowledging the nature of children* i 2015. Studien tok utgangspunkt i fire artikler, der fokuset var på adferdsregulering, fysisk aktivitet, kommunikasjon og emosjon, som ble sett i sammenheng med elevenes helhetlige utvikling. Studien innebar mer enn 13 000 kvantifiserbare og kvalitative observasjoner, samt at det ble gjennomført intervju med 31 femteklassinger. Resultatene fra intervjuene viste ifølge Fiskum (2015) at uteskole ga mulighet for positiv kommunikasjon, økt allsidig aktivitet som reduserte stress og problematisk oppførsel, og dermed korrigeringer fra lærere. Elevene oppga at de fikk kunnskap på flere områder, som de kunne relatere til faglige læringsmål. Resultater fra observasjonene viste at alle elevene hadde positiv effekt av uteskole, men spesielt de elevene med adferdsproblemer og faglige vansker. Uteskole ga mange positive utslag på adferd som høyere variasjon av følelser i løpet av dagen, økt samarbeid og kommunikasjon, større konsentrasjon, fysisk aktivitet, mindre rastløshet, samt økt trivsel, mestring og glede, grunnet mindre faglig press. Selv om det i studien ikke har vært mulig å konkludere med faglig utbytte, viser resultatene at uteskole kan bidra både til direkte og indirekte læringsutbytte.

2.4 Perspektiver på læring

Det finnes mange ulike teorier om læring, men i dette delkapitlet vil jeg redegjøre for de mest sentrale teoriene knyttet til uteskole.

2.4.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori er sentral i dagens læreplan og «legger vekt på at læring ikke er en isolert, individuell prosess, men skjer i samhandling med andre. Læreren skal legge til rette og motivere for læring, men elevene må selv delta aktivt i prosessen, i samhandling med hverandre. Jo mer aktive de er, jo mer lærer de» (Bunting & Lund 2006, s. 80). Vygotsky introduserte begrepet *stillasbygging*, som hadde sitt utspring i begrepet

scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976). Et støttende stillas er en person som er mer kompetent enn den som skal lære, og som kan hjelpe til i en læringssituasjon (Säljö, 2016, s. 119-120). Vygotsky (1978, s. 86) innførte uttrykket «the zone of proximale developement» oversatt til *den nærmeste utviklingssone*, som handler om balansen mellom hva barnet selv kan lære, og hva det lærer ved assistanse (Vygotskij, 1978; Imsen, 2005; Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014; Säljö, 2016). Denne teorien går ifølge Vygotsky (1978) ut på at eleven som befinner seg i sin aktuelle utviklingssone kan nå sin potensielle utviklingssone, dersom han får støtte av en mer kompetent person til å løse utfordringer. I skolesammenheng kan den mer kompetente også være en medelev. I samhandling med denne personen utvikler eleven ny kunnskap, som kan bygges på eksisterende kunnskap. Elevene lærer og utvikler seg gjennom aktiv bruk av språket og deltakelse i sosial praksis, og utvikler gradvis begrepsinnlæringen og tenkningen i samhandlingen. Jordet (2010) og Säljö (2016) refererer til Vygotsky som skiller mellom spontane og vitenskapelige begreper, der det ene ikke utelukker det andre i læringsprosessen. Spontane begreper er dagligdagse begreper barn bruker når de under oppveksten er i kontakt med sine omgivelser. I skolens nærmiljø møter elevene autentiske læringssituasjoner som appellerer til økt bruk av språk og samhandling. Barn som innehar et rikt ordforråd av spontane begreper, har lettere for å opparbeide seg et ordforråd av vitenskapelige begreper, som er betegnelsen for begreper de møter i den faglige opplæringen. Vygotsky fremhevet derfor lekens betydning for barns utvikling. Leken kjennetegnes ved glede, og oppfyller ulike behov hos barn. Barn skaper imaginære situasjoner gjennom leken, og styrer den gjennom roller og regler, som de selv avklarer (Vygotsky, 1978; Imsen, 2005). I uteskolen kan lærere påvirke og sette et pedagogisk preg på leken, slik at lek og læring, faglig og sosialt går hånd i hånd. Jordet (2010, s. 188) påpeker at uteskole har en dobbel funksjon: 1. Elevene øker sitt ordforråd og utvider sin nærmeste utviklingssone, som igjen øker forutsetningen for å lære. 2. Læreren får styrket sin relasjon til elevene gjennom å bli bedre kjent med dem, og legger slik grunnlaget for å ivareta sin rolle som støttende stillas.

2.4.2 Erfaringsbasert læring og refleksjon

Dewey var en av dem som kritiserte skolen og utdanningen for å være for abstrakt og fjern fra elevenes virkelighet, og argumenterte mot forestillingen om at skolen skulle forberede elevene på et kommende voksenliv. En av hans kjente formuleringer er at «utdanning ikke er en forberedelse til livet; utdanning er livet» (Säljö, 2016, s. 86). Han mente at aktivitetene i skolen i seg selv skulle ha en verdi som elevene forsto, og som kunne bidra til at de utviklet seg til selvstendige individer og medborgere. Derfor var Dewey opptatt av at det ikke skulle

være motsetninger mellom klasserommets aktiviteter og praktisk kunnskap utenfor klasserommet (Jordet, 2010), noe som er tanker vi kjenner igjen fra Kunnskapsløftet. Deweys aktivitetspedagogikk går ut på at den intellektuelle prosessen har nær sammenheng med kroppslig aktivitet, og den er derfor sentral i uteskolesammenheng. I likhet med Vygotsky understreket også Dewey lekens betydning, og han legger vekt på at læring skjer innenfor et sosialt fellesskap. Han poengterte lærerens rolle, og at læreren og elevene sammen gjennom aktivitet ute kunne få noen felles opplevelser og erfaringer, som de kunne knytte til opplæringen (Jordet, 2010).

Dewey blir ofte husket for uttrykket *Learning by doing*, som bare utdyper deler av hans tenkning. Han mente at i forbindelse med å gjøre og erfare, måtte det tenkning og refleksjon til for å lære. Dale (1999) viser til at Deweys (1916) forståelse av erfaringsbegrepet er todelt, og omfatter både et aktivt og et passivt element. Den aktive delen av erfaringen består i at eleven (subjektet) gjør noe i eller med omgivelsene (objektet) i en aktiv handling, mens den passive delen handler om det vi gjennom handlingen blir utsatt for. «Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; Så blir vi utsatt for eller lider under konsekvensene» (Dale, 1999, s. 53). Aktiviteten alene uten tenkning, mener Dewey ikke skaper erfaring. Handling og tenkning må gå hånd i hånd.

Dewey (1916) hevder at det er ulike grader av erfaring, der det laveste refleksjonsnivået er knyttet til prøve- og feile-metoden. Vi utfører en handling, mislykkes og gjør derfor noe annet (Dale, 1999). Slike aktiviteter involverer liten grad av tankevirksomhet, og vi tenker ikke over hvordan ting henger sammen, jamfør *taus kunnskap*. Fiskum og Suul (2014, s. 139) viser til Stolpes (2011) beskrivelse av taus kunnskap, som erfaringsbasert og intuitiv. Dersom handlingen derimot påfølges av systematisk tenkning og refleksjon, hvorpå eleven analyserer konsekvensene av en aktivitet, blir tanken tydelig om hvordan ting henger sammen, og resulterer i erfaring eller læring (Jordet, 2010). Kvaliteten på erfaringen endres og får større verdi. Dewey kaller denne typen erfaring for *overveiende refleksiv* (Dale, 1999, s. 59), det som i læreplanen kan sammenlignes med dybdelæring. Grunntanken i uteskole er at elevene gjennomfører ulike aktiviteter som følges opp underveis og i etterkant med refleksjon i elevgruppa. Gjennom dialog med elevene hvor læreren stiller spørsmål, får elevene mulighet til å reflektere over sammenhenger, og forståelsen de tilegner seg, gjør at læringen gir mening og fester seg. Dette stiller derimot store krav til læreren om å være aktiv i interaksjonen med elevene.

Jordet (2010, s. 122) refererer til Deweys begrep *erfaringsdannelse*, der han fremhever to integrerte oppdragelsesprinsipp, *kontinuitet* og *samspill*. Disse to prinsippene gir klare føringer for uteskole. Erfaringsdannelse er en prosess der erfaringer fra fortid, nåtid og fremtid veves sammen. Prinsippet om kontinuitet innebærer at erfaringer må bygges på tidligere erfaringer, samtidig som de forbereder kommende erfaringer (Jordet, 2010). Denne prosessen kalles også i kunnskapsteorien for den *hermeneutiske sirkel* som beskriver en læringsprosess som aldri tar slutt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Læringen må ha en intensjon gjennom planmessig forarbeid, kvalitet i gjennomførelse, til systematisk bearbeidelse av læringsaktivitetene. Det er gjennom denne tretrinnsmodellen Jordet (2010), samt Husby og Fiskum (2014) hevder at læring og erfaring kan internaliseres, og på den måten skapes det kontinuitet i læringen. Videre viser Jordet (2010, s. 122) til at Deweys prinsipp om samspill innebærer at læringsaktivitetene må skje innenfor en innholdsmessig, kulturell, sosial og geografisk sammenheng, og at læreren må bevisstgjøre elevene på denne sammenheng. Med dette mente Dewey at ved å forankre lærestoffet til elevens erfaringsverden, vil opplæringen bli mer jordnær og forståelig (Jordet, 2010). Ved å ta i bruk elevenes vante omgivelser, som skolegården, skogen, fjæra og lokalsamfunnet vil man gjennom uteskole kunne tilby en undervisning som bygger videre på elevenes erfaringer og forkunnskaper.

2.4.3 Mange intelligenser

Gardners intelligensteori formidler behovet for å variere læringsmiljøet. Gardner forklarer denne teorien ut fra at elevenes sinn er ulike, og at de derfor lærer, husker, forstår og presterer på forskjellige måter (Gardner, 1993). Alle mennesker er unik og enestående, og trenger å få tilpassa opplæringen ut fra sine utviklede intelligenser (Bunting & Lund, 2006). Gardner opererer med åtte intelligenser som inngangsporter for læring, den språklige, logisk-matematiske, romlig-visuelle, kroppslig-kinestetiske, musikalske, sosiale, personlige og den naturalistiske intelligensen (Bunting & Lund, 2006, s. 10). Uteskole gir mulighet for sansbasert læring gjennom autentiske opplevelser, lek og aktivitet, og sikrer at elevene får utviklet sine mange intelligenser.

2.5 Prinsipper for undervisning i et utvidet læringsrom

Vygotsky og Dewey understreket *lærerens rolle* i erfaringsprosessen. «Elevaktivitet som et middel for å stimulere den enkelte elevs indre, mentale prosesser skjer ikke tilfeldig, men er et

resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning» (Jordet, 2010, s. 125). Elevene kan ikke overlates til seg selv i aktivitet, men trenger hjelp til å systematisere erfaringene for å kunne oppdage fakta og sammenhenger. Hva læreren konkret gjør og hvilket menneskesyn hun/han har, er avgjørende for elevenes utvikling og trivsel. Ifølge Hatties (2014) forskning er det læreren som har størst innflytelse på elevenes læring og utvikling.

Å skape læringsresultater hos elevene, krever kompetanse på mange områder. Ogden (2013, s. 18) hevder at «god *klasseledelse* er en forutsetning for en mer variert, praktisk og relevant opplæring som vektlegger elevenes læring». Undervisning i uteskolen fordrer derfor at læreren har kompetanse i klasseledelse. Den gode læreren kjennetegnes gjennom tre kompetanser: *Didaktisk kompetanse*, *ledelseskompetanse* og *relasjonell kompetanse* (Meld. St. 11(2008-2009) 2009). Å gjennomføre uteskole stiller litt andre krav til lærerkompetanse enn det som trengs i klasserommet på grunn av den praktiske tilnærmingen og det utvidede læringsrommet, og i forhold til å bli dyktig på metoden nevner Berntsen (2013) at en god start vil være å *identifisere ildsjelene* og lære av dem. Friluftsrådernes landsforbund definerer uteskolelærerens pedagogiske kompetanse gjennom fire didaktiske aspekt som «holdninger, kunnskaper og ferdigheter om uteaktivitetens verdigrunnlag (hvorfor?), valg av lærested (hvor?), konkret innhold (hva?) og praktisk metodikk (hvordan?)» (Friluftsrådernes landsforbund, 2008, s. 7).

2.5.1 Didaktisk kompetanse knyttet til uteskole

Didaktisk kompetanse handler om at læreren har faglig kunnskap, evnen til å tenke tverrfaglig og behersker kunsten å undervise både innenfor og utenfor klasserommet. Det krever ekstra planlegging og engasjement i selve gjennomføringen, i tillegg til å forstå hvordan man kan knytte uteskoleundervisningen sammen med klasseromsundervisningen. Læreren må kunne se muligheten i å utnytte det frie handlingsrommet hun/han har, ved å være innovativ i forhold til valg av kunnskapskilder, praktiske tilnærminger og læringsfremmende læringsarenaer. Det innebærer å ha kjennskap til skolens lokale natur- og kulturomgivelser, og ha evnen til å finne fram til egnet læringsinnhold som kan gi relevant og virkelighetsnær læring, noe Friluftsrådernes landsforbund (2008, s. 10) kaller *stedsbasert kunnskap*. Dersom elevene får arbeide med eksempler som er nære og kjente, og som har betydning for deres livssituasjon, vil læringsenergien øke og identiteten styrkes (Tiller, 2002).

For at elevene skal utvikle metakognitiv tenkning og dypere forståelse, må læreren være dyktig på å gjennomføre det Jordet (2010) kaller *læringsløyper*. I forskning om læring

handler dette om å finne den rette balansen mellom læringssekvenser, der betydningen av introduksjon og oppsummering av lærestoffet vektlegges (Klette, 2007). En grundig introduksjon skaper motivasjon og en forventning om å mestre oppgavene som kommer, jamfør Banduras (1977) teori om *mestringsforventning* (self-efficacy), referert til i Skaalvik og Skaalvik (2015). Forskning (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012) viser at elever med høye mestringsforventninger yter høyere innsats i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). I uteskolesammenheng viser Jordet (2010, s. 202) til fasene *formidlingssituasjon, utprøvingssituasjon og konsolideringssituasjon*. I første fase introduserer læreren nytt fagstoff, knytter det til elevenes forkunnskaper og forbereder elevene på aktivitetene. Dette kan enten skje i klasserommet eller ved et samlingspunkt på utearenaen. Videre anvender elevene kunnskapene i praktiske øvelser gjennom *utprøvingssituasjonen*, før lærer og elever «samler trådene» og bearbeider læringsstoffet i *konsolideringssituasjon*. Dette er i tråd med Deweys tanker om kontinuitet, ved at teori knyttes til det virkelige livet utenfor skolen, og at elevenes erfaringer vil kunne gi større forståelse for teoretiske emner (Husby & Fiskum, 2014).

Lærerens rolle er å være veileder, og må kunne legge til rette for de gode læringsamtalene. Munkeby (2014) viser til Matres (2000) begrep *kommunikativt prosjekt*, som innebærer å ha kompetanse innenfor ulike språklige handlinger, som det å kunne fortelle, kunne forklare, beskrive og argumentere (Munkeby, 2014, s. 45). Videre er det viktig at svarene ikke gis direkte når elevene spør, men at læreren stiller spørsmålene som får elevene til å undre seg. «En dialog med driv er en dialog hvor elevene drives framover mot økt kunnskap og ferdigheter» (Munkeby, 2014, s. 45). Uteskoleaktivitetene innbyr til mange anledninger for utforskende samtaler hvor læreren kan bidra aktivt til at elevene får utvidet sitt begrepsapparat og ser sammenhenger mellom ny læring og det de allerede kan i fra før, jamfør Dewey.

2.5.2 Ledelseskompentanse

Ledelseskompentanse handler om å kunne lede en elevgruppe hensiktsmessig, gjennom å være tydelig og forutsigbar og samtidig tørre å stille krav og å sette grenser (Jordet, 2010). Læreren formidler tydelige og positive forventninger, og i samarbeid med elevene etableres regler og rutiner for det arbeidet som skal utføres. Ved å legge til rette for elevdemokrati bidrar læreren også til et positivt læringsmiljø. I forhold til å undervise på utearenaen er det ifølge Jordet (2010) sannsynligvis enda viktigere å være forberedt, samt kunne takle det uforutsette og ustrukturerte, i motsetning til de trygge og strukturerte rammene som klasserommet og læreboka gir. Læringsrommet ute er større og inntrykkene mange, noe som gjør at

oppmerksomheten til elevene kan avspores fra det de skal gjøre. Derfor er det også nyttig at læreren er fleksibel og spontan i ulike situasjoner, og har evnen til å improvisere (Tiller, 2002). *Transportetappen* er ifølge Jordet (2010) veien og avstanden til uteskolens bestemmelsessted, og tiden det tar å komme seg dit. Transportetappen kan i seg selv bli sett på som en didaktisk mulighet, snarere enn en «tidstyv». Læreren kan bruke denne muligheten bevisst til sosial samhandling og ulike grader av fysisk aktivitet, samt i forbindelse med læringssituasjoner som oppstår. På veien til bestemmelsesstedet kan elever og lærer utforske og snakke om ting de ser og opplever der og da. Lave og Wenger (1991) kaller læring som er tett opp til situasjonen den inngår i for *situert læring*. Uterommet innbyr til mange autentiske situasjoner, *affordances* som elevene direkte og intuitivt oppfatter (Fiskum, 2014, s. 71), og læreren må derfor kunne stimulere og legge til rette for at elevene kan undre seg over det de erfarer og livet rundt seg.

Gjennom hele læreprosessen må læreren fremstå autentisk som en dyktig og engasjerende formidler og veileder. En autentisk lærer kjennetegnes ved å levere undervisning av høy kvalitet, og som gjør det med personlig engasjement og ekthet (Laursen, 2004, s. 21). Det betyr at læreren må vise interesse for sitt fag som «smitter» over på elevene. Disse lærerne søker kontinuerlig etter mer effektive metoder for å nå fram til elevene (Hattie, 2014). I uteskolesammenheng betyr det «å leve ut» faget sitt i praksis, som innebærer at læreren selv er glad i å være ute og har personlig interesse for uteskoleaktiviteter. Læreren deltar selv aktivt sammen med elevene, undrer seg sammen med dem, oppmuntrer dem og utstråler positiv energi. Læreren tar budskapet sitt alvorlig og uttrykker overfor elevene at dette er viktig og betydningsfullt å lære, og at hun/han vil hjelpe dem med å lære det. Laursen (2004) viser i denne sammenheng til Gardner som kaller dette å *inkarnere sitt budskap*, og at *det* er den mest avgjørende forutsetningen for å være en autentisk leder (Laursen, 2004, s. 41).

2.5.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse defineres som et sett av «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 7). For at elevene skal oppleve mestring og få lyst til å lære, må læreren ha blikk for den enkeltes faglige og sosiale ståsted, samt kjenne til elevenes interesser. Spurkeland og Lysebo (2016, s.16) har utarbeidet en modell som omhandler menneskeinteresse og det hele mennesket, gjennom de fem f-ene, *fagmennesket*, *familiemennesket*, *fritidsmennesket*, *fortidsmennesket* og *framtidsmennesket*, altså *24-timersmenneske*. Disse fem f-ene avdekker sentrale sider ved identiteten til eleven, og dersom

læreren kjenner til disse, er det lettere å tilpasse undervisningen. Håstein og Werner (2014, s. 153) kaller det å ha kunnskap om enkeltelevne og klassen som helhet for *individrettet* og *felleskapsorientert spesialpedagogikk*, og mener det er avgjørende for om man lykkes i å tilpasse undervisningen. Forskning viser at barn som er trygge på og kjenner læreren sin godt, lærer bedre enn de elevene som ikke har en nær relasjon til læreren sin (Hattie, 2014).

Uteskole gir flere anledninger for læreren til å få den gode og verdifulle praten med elevene for eksempel på vei til skogen eller ved bålet. Elevene får muligheten til å fortelle om hva de gjør på fritiden, familien sin, om kjæledyret sitt, framtidsdrømmer, eller om ting de opplever som vanskelig i livet sitt. Læreren får også anledningen til å fortelle litt om seg selv og sine interesser. Å etablere positive relasjoner til elevene, samt å være en tydelig lærer er kompetanseområder lærerne må ha for å opprettholde et godt læringsmiljø (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Tillit ligger til grunn for trygge relasjoner og er ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) selve «bærebjelken» i relasjonskompetansen. Lærere skal være rollemodeller for elevene, og ved å ha relasjonskompetanse kan de modellere positiv adferd og slik påvirke elevenes oppførsel i riktig retning (Hatties, 2014; Stray & Stray, 2014). Å videreføre ønsket oppførsel og væremåte kaller Vygotsky *appropriasjon*, som er en metafor for læring (Säljö, 2016, s.123). Læreren kan også modellere ved å løfte fram og rose i plenum de elevene som viser god oppførsel og omsorg. Bergkastet et al. (2009) påpeker at det er viktig å gi positiv forsterking og at læreren gjennom «eksemplets makt» kan påvirke til et godt læringsmiljø. Håstein og Werner (2014) kaller dette å jobbe proaktivt. Et viktig aspekt ved relasjonskompetansen er emosjonell modenhet, der handlingene våre styres av emosjoner enten i positiv eller negativ retning (Spurkeland & Lysebo, 2016). At læreren viser positiv holdning og interesse for uteskole vil i denne sammenheng sannsynligvis virke inn på elevenes engasjement.

KAPITTEL 3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE

3.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres forskningsprosessen som ligger til grunn for mitt masterprosjekt. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, der jeg har benyttet en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å besvare problemstillingen. Det innebærer at jeg gjennom intervju og observasjon har fått innblikk i lærernes individuelle forståelse for tilpassa opplæring i uteskolen, og sett denne forståelsen i sammenheng med min egen, samt teori og forskning på feltet. Innledningsvis redegjør jeg for hermeneutikk og fenomenologi, som danner det vitenskapsteoretiske grunnlaget for oppgaven. Videre presenterer jeg designet, samt forskningsmetodene intervju og observasjon med filmopptak, som jeg har brukt for å samle inn forskningens datamateriale. I forlengelsen av det reflekterer jeg over min rolle som forsker, gjør noen etiske betraktninger, før jeg til slutt gjør rede for databehandlingsprosessen.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken er i forskning knyttet til meningsskapning, der forskeren forsøker å få innsikt i informantens forståelse av et fenomen. Hermeneutikk er ifølge Hovdenak (2006) et begrep som kommer fra gresk og betyr forklaringskunst, og ble opprinnelig brukt som metode for å studere og forstå religiøse tekster. De tyske filosofene Schleiermacher og Dilthey regnes som «fedre» for den moderne varianten, der begrepet høyere grad forbindes med metodelære for forståelse og fortolkning (Hovdenak, 2006). Fangen (2010) forklarer at hermeneutikk går ut på å fortolke observasjoner man gjør fra feltarbeid som en sammenhengende fortelling, der fortellingen utgjør både tekst og handling. Hermeneutikk kan knyttes til det å analysere og tolke ulike menneskelige uttrykk. Det å skape forståelse ved å se enkelte, avgrensede elementer i forhold til en større sammenheng/helhet, kalles den *hermeneutiske sirkel*. Denne kontinuerlige frem- og tilbake-prosessen åpner opp for stadig dypere forståelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216).

Studien har hatt til hensikt å utvide min kunnskap om hvilke muligheter som ligger i å benytte uteskole som metode for å ivareta prinsippet om tilpassa opplæring. Utgangspunktet for denne studien har vært min egen førforståelse basert på egne meninger, opplevelser og erfaringer med uteskole fra praksis, samt studier av forskningsrapporter og teori som har belyst fenomenet. I forhold til troverdighet er det viktig så langt det er mulig, å være sin førforståelse bevisst, og redegjøre for den i forbindelse med alt forskningsarbeid (Dalland, 2017). Derfor har jeg i kapittelet *Uteskole og egen interesse*, redegjort for min bakgrunn og kunnskap om fenomenet. Hovdenak (2006) viser til Gadamer (1975) som påpeker at forskeren drar med seg

sin forforståelse eller sine for-dommer inn i fortolkningsprosessen, og at denne forforståelsen er en betingelse for forskerens forståelse og fortolkning. At jeg har kunnskap om uteskole er en fordel fordi det gir meg ideer om hva jeg skal se etter, mens en utfordring med forforståelsen kan være at jeg gjennom undersøkelsen lar meg påvirke til å se etter det som kan bekrefte denne (jamfør Dalland, 2017). Min forståelse av uteskole har gradvis utviklet seg ved å lese forskning og teori, samt ved å få innsikt i de ulike informantenes forskjellighet. Den nye innsikten har gitt meg bekreftelser på egne verdier og styrker og beriket meg med nye tenkemåter.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi omhandler beskrivelser av menneskers erfaringer og opplevelser av et bestemt fenomen ut fra deres livsverden. Begrepet *livsverden* defineres som menneskers levde hverdagsverden (Kvale & Brinkman, 2015, s. 48). Postholm (2005) refererer til at i psykologisk fenomenologi er forskningen rettet mot individet, der målet ifølge Creswell (1998) er, å gripe enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen, samtidig som man forsøker å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Gjennom intervju og observasjon har jeg samlet inn kvalitative data, noe samfunnsvitenskapen kaller *myke data*. Å samle inn og analysere myke data kalles kvalitativ fenomenologisk tilnærming, som vil si å studere og beskrive oppfatninger og erfaringer mennesker har med et fenomen. Fenomenologene studerer menneskene ut fra deres væremåte og individuelle oppfatning av virkeligheten (Johannessen et al. 2016).

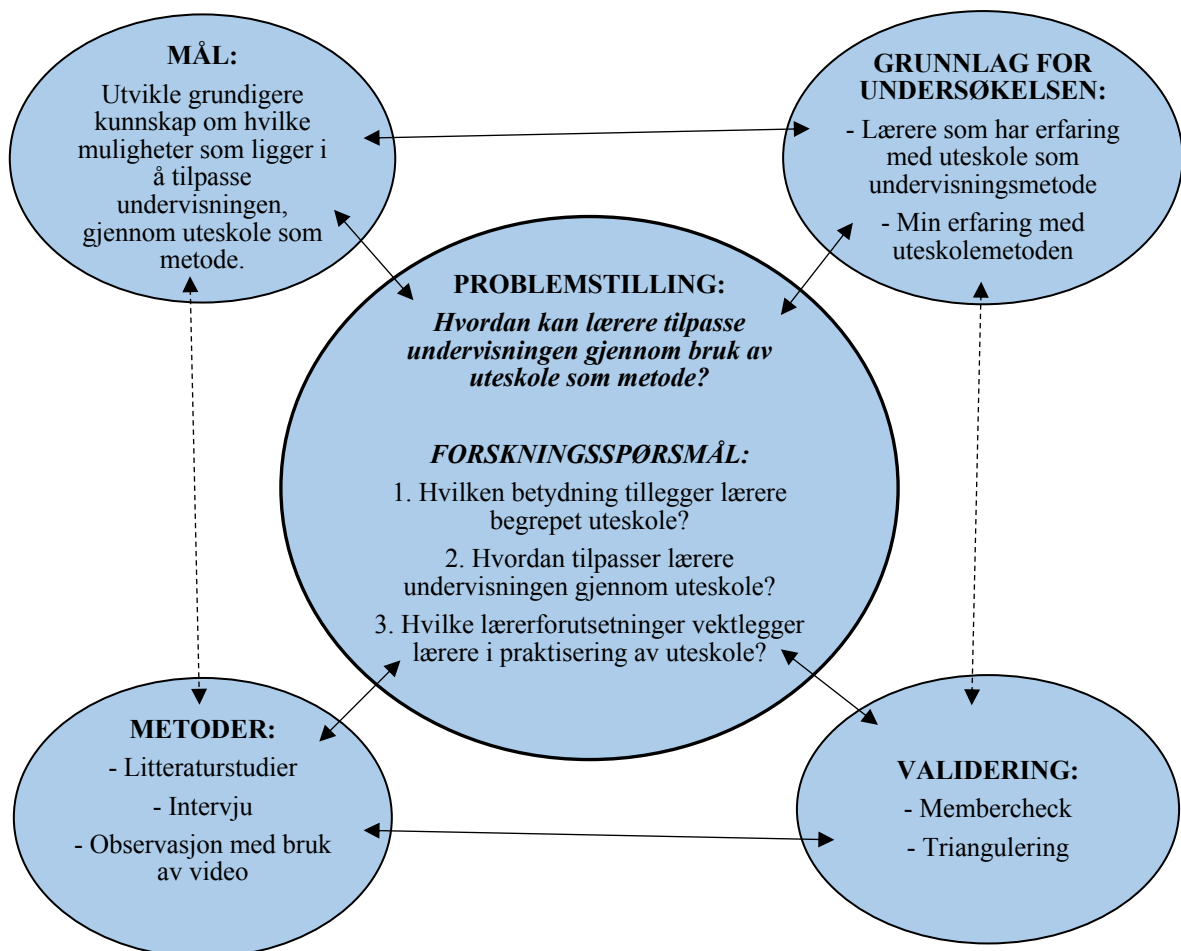
Lærerne som deltok i undersøkelsen hadde ulik forforståelse av hva uteskole er, og mitt inntrykk er at denne forforståelsen hadde en sammenheng med hvor mye kunnskap og erfaring de har med metoden, deres personlige interesser, samt deres holdninger og intensjoner. Ut fra mitt kunnskapssyn, vil kunnskap i mitt forskningsprosjekt utvikles gjennom å få innsikt i hvordan mine informanter subjektivt og kanskje ulikt, opplever, erfarer og tolker bruk av uteskolemetoden, derfor har målet i analysen vært å gi så presise beskrivelser som mulig av hvordan lærerne opplever fenomenet.

3.2 Design

For å få svar på problemstillingen, ble kvalitativt casedesign valgt for undersøkelsen. Et casedesign kjennetegnes ifølge Johannessen et al. (2016) gjennom at det spesifikke tilfellet er avgrenset, og at casen er detaljert beskrevet. Et slik design egner seg ifølge Skogen (2006) når

det første ordet i forskningsspørsmålet starter med *hvordan*. I denne studien er det hentet inn informasjon om få enheter, her lærere, på et bestemt sted, skolen, over et kort tidsrom, derfor betegnes studien som en enkel casedesign med flere analyseenheter (Johannesen et al. 2016, s. 206; Skogen, 2006).

Et forskningsdesign dreier seg om en helhetlig plan for hvordan forskningsarbeidet skal gjennomføres i sin helhet, for så å ende opp med en konklusjon på problemstillingen. For å få oversikt over forskningsarbeidet og sikre at de ulike delene henger sammen, har jeg tatt utgangspunkt i Maxwells (2009) modell, oversatt av Orset (2017). Modellen viser hvordan fem ulike sider av forskningen står i relasjon til hverandre og påvirker hverandre. Endring i en av delene vil kunne gi utslag i de andre delene. I denne studien har jeg etter inspirasjon fra Orset (2017, s. 74), delt designet inn i fem komponenter, *mål, grunnlag for undersøkelsen, problemstilling og forskningsspørsmål, metoder, samt validering*. De ulike delene vil bli kommentert i løpet av kapittelet.



Figur 1. Studiets forskningsdesign, inspirert av Maxwell (2009) og Orset (2017)

Tre aspekt som er viktige i forhold til forskningsdesignet er *tidsperspektivet*, *utvalget* man gjør, og hvilke typer *data* man ønsker å samle inn (Johannessen et al. 2016)

3.2.1 Tidsperspektivet

I forskningsprosjektet har jeg samlet inn data innenfor en avgrenset periode. Lærerne som deltok i undersøkelsen ble intervjuet en gang i tidsrommet januar til begynnelsen av mars 2018. Observasjonene som jeg gjennomførte, foregikk hver over en uteskoledag. En svakhet med denne typen tidsavgrensede undersøkelser kan være at man er avhengig av at alt går etter planen, og at det ikke inntreffer uforutsette hendelser underveis. For eksempel kan sykdom eller krevende værforhold påvirke mulighetene for gjennomføring av planlagt observasjonsarbeid. I tidsavgrensede undersøkelser må man imidlertid være forsiktig med å trekke konklusjoner, i og med at erfaringene og opplevelsene lærerne har på det aktuelle tidsrommet, kan være preget av hvilken arbeidssituasjon eller livsfase de er i (Johannessen et al. 2016).

3.2.2 Utvalget

I undersøkelsen har jeg intervjuet fire lærere, samt observert uteskoleundervisningen til to av dem. Utvalget ble gjort strategisk ut fra deres erfaring med uteskole. Gjennom en slik tilnærming kom jeg i kontakt med informanter som kunne gi meg fyldig og variert informasjon om undervisningsformen. Utvelgelsen ble da gjort ut fra hensiktsmessighet, snarere enn representativitet (Johannessen et al. 2016). For å få tak i aktuelle informanter, har jeg foretatt snøballrekruttering (Johannessen et al. 2016). Det vil si at jeg har etterspurt navn på lærere som kan mye om fenomenet. Kollegaer og rektorer har bidratt til mine utvalg, men jeg har selv spurt lærere om å delta i studien. Jeg vet at NSDs (2018) retningslinjer blant annet innebærer at man må tenke gjennom konsekvenser av som forsker å rekruttere selv. Aktuelle informanter kan for eksempel føle press, og at det er vanskelig å si nei. Ut fra mitt kjennskap til lærernes engasjement i utviklingsarbeid, antok jeg at de ønsket å stille som informanter.

3.2.3 Datainnsamling

I undersøkelsen har jeg samlet inn data¹ gjennom intervju og observasjon. I forbindelse med observasjon ble sekvenser av undervisningen dokumentert ved bruk av film, noe som ga meg

¹ Data og empiri omtales av Johannessen et al. (2016) synonymt, og er sentrale begrep i forskningen, der «data er noe vi skaper, og utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen av den, (...) mens empiri er utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring, ikke syning» (Johannessen et al. 2016, s. 32). Det understrekes i samfunnsvitenskapen at data og empiri ikke *er* selve virkeligheten, fordi virkeligheten er kompleks, og at alle aspekt derfor ikke lar seg registrere på en gang (Johannessen et al. 2016).

mulighet til å se gjennom opptakene flere ganger, og studere ulike aspekter ved praksisen. Jeg gjorde opptak av intervjuene, noe som åpnet for at jeg kunne lytte gjennom samtalene flere ganger. Slik utviklet jeg i løpet av prosessen stadig dypere forståelse for lærernes praksis, holdninger og erfaringer knyttet til uteskole. Forskningsmaterialet som danner grunnlaget for studien består av transkriberte intervjuer og feltnotater gjort i forbindelse med observasjon, samt filmsekvenser gjort i forbindelse med observasjon. Dette utgjør det jeg har registrert av lærernes og elevenes språklige uttrykk, både verbalt og nonverbalt, samt handlingene deres. Tabellen gir en oversikt over forskningsmaterialet. Lærerne har fått fiktive navn.

Analyseenhet	Lydopptak	Transkribert intervju	Video	Felt og videonotater
Kristine	30 minutt	9 sider		
Vilde	52 minutt	12 sider		
Maria	73 minutt	17 sider	25 minutter	7 sider
Stian	28 minutt	8 sider		8 sider

Figur 2. Omfanget av datamaterialet.

3.3 Forskningsmetodisk tilnærming

I studien har jeg benyttet både kvalitative intervju og observasjon for å sikre et bredere datatilfang. Bruk av ulike tilnærminger for å skaffe forskningsmateriale som kan belyse problemstillingen, kalles *triangulering* (Fangen, 2010, s.171). Gjennomføringen av intervju og observasjon har vært tidkrevende, men er valgt for å styrke forskningens kvalitet, ettersom det har gitt rom for å studere fenomenet uteskole fra ulike innfallsvinkler.

3.3.1 Kvalitative intervju

Kvale og Brinkmann (2015) sammenligner det kvalitative forskningsintervjuet med en dagligdags samtale med struktur, der målet er å forstå sider av intervjupersonenes dagligliv, ut fra hans eller hennes eget perspektiv. De kaller det «privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 47). I undersøkelsen har jeg rettet fokus mot intervjupersonenes egen livsverden, og avgrenset dette til den enkeltes lærers opplevelser knyttet til uteskole. Kvalitative intervjuer har gitt meg mulighet til å få fylldige og detaljerte beskrivelser av fenomenet, der lærerne har fått uttrykt sine meninger, følelser, erfaringer og refleksjoner rundt uteskole og dens muligheter for tilpassa opplæring.

Intervjuene har vært delvis strukturerte, det vil si at jeg i samtalen har benyttet en intervjuguide (vedlegg 1), som utgangspunkt. Rekkefølgen på spørsmålene og temaer har jeg variert (jamfør Johannessen et al. 2016). Det første spørsmålet alle lærerne fikk, og det eneste

spørsmålet de fikk i forkant av intervjuet, var å fortelle om et uteskoleopplegg de følte de lyktes spesielt bra med, og hva de lærte av det. En fordel med slike åpne spørsmål og delvis strukturerte intervju, er at lærerne får større frihet til å velge hva de vil formidle, og at man da ofte kan få informasjon om forhold som man ikke tidligere hadde tenkt på. Det lærerne fortalte ble utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Med tanke på den valgte problemstillingen, var det viktig at alle lærerne fikk spørsmål som var relativt like, slik at jeg etterpå enklere kunne systematisere og sammenligne svarene i analysen. En svakhet med denne type intervju, er at det tar tid å sortere informasjonen.

I forbindelse med de lærerne som jeg både gjennomførte intervju med og fulgte undervisningen til, fulgte jeg i tillegg til en felles intervjuguide, en egen intervjuguide som var tilpasset det planlagte uteskoleopplegget (vedlegg 2). I forhold til den ene læreren var intervjuet todelt, med et førintervju og et refleksjonsintervju. I førintervjuet var spørsmålene rettet mot hva uteskolen skulle handle om, hvilke mål, tilpassa opplæring, samt forventninger og ønsker læreren hadde for undervisningen. I refleksjonsintervjuet, som ble gjennomført rett etter uteskoleundervisningen jeg observerte, reflekterte læreren over styrker og svakheter med opplegget. Hun uttrykte at hun gjennom førintervjuet opplevde å bli mer bevisst på hvilke tilnærminger hun ville bruke, hvordan og hvorfor. En styrke jeg erfarte med å gjennomføre et refleksjonsintervju umiddelbart etter undervisningen, var at læreren kunne erindre detaljer i undervisningsforløpet.

Siden jeg har lite erfaring med å gjennomføre intervju, ønsket jeg å lære å intervju, ved å gjennomføre et intervju, og lytte kritisk til hva jeg eventuelt kunne gjøre annerledes (jamfør Johannessen et al. 2016). Mitt første intervju ble derfor gjennomført med den læreren jeg fra før av har kjennskap til. Det var lærerikt på den måten at jeg fikk øvelse i å lytte, samt kunne hjelpe læreren inn på riktig tema igjen, dersom hun ble avledet eller at det stoppet opp en stund. Det opplevde læreren positivt. Etter å ha lyttet til og transkribert det første intervjuet, ble jeg mer bevisst på hva jeg ville gjøre annerledes. Slik som å stille flere oppklarende spørsmål.

3.3.2 Observasjon

Observasjon egner seg når man skal studere det aktørene gjør i praksis. Gjennom observasjon tar man alle sanser i bruk, det man ser, hører og føler, og disse inntrykkene, i tillegg til individuelle teorier og tidligere erfaringer påvirker opplevelsen, og dermed observasjonen (Postholm, 2005). Som forsker er man med på å avgjøre hva man velger å se etter og hvordan

man tolker det. Derfor utviklet jeg en observasjonsguide med definerte områder jeg ønsket å studere nærmere (Vedlegg 3). Det finnes to typer observasjoner. I *ikke-deltakende* observasjoner observerer forskeren åpent eller skjult, uten å delta selv. I *deltakende observasjoner*, som stort sett ble benyttet i dette prosjektet, vekslet jeg mellom å observere distansert og å delta i aktivitetene gruppen gjorde ute i feltet. Jeg ble da en del av miljøet som ble observert, og aktørene var klar over at de ble observert (jamfør Johannessen et al. 2016).

Feltarbeid handler om å samle inn datamateriale ute i et bestemt forskningsfelt. Mine observasjoner har vært konsentrert om hvordan lærerne hadde lagt til rette for tilpassa opplæring i uteskolen, med tanke på Jordet (2010) sin tretrinnsmodell: *forarbeid* i klasserommet, selve *gjennomføringen* i feltet og *etterarbeidet*. Samspillet mellom lærer og elev og elevene i mellom, samt hvordan elevene responderer på lærerens plan, har også vært gjenstand for observasjon.

Data fra feltobservasjoner gir et detaljert bilde av menneskers aktiviteter, adferd og samhandlinger (Johannessen et al. 2016). I løpet av observasjonen skrev jeg notater for å huske det som ble sagt og gjort. Siden observasjonen var tidsbegrenset, sørget jeg for å ha system på feltnotatene. Johannesen et al. (2016, s. 138) refererer til Polit-O'Hara og Hunglers (1991) fire notatformer for å strukturere feltnotatene i observasjonen. Disse benyttet jeg: I *Observasjonsnotatene* skrev jeg ned generelle opplysninger, stikkord, hendelser som oppstod, beskrivelser og direkte sitater. *Metodenotatene* ble i mitt tilfelle refleksjoner jeg hadde rundt lærernes metoder og tilnærminger. De *teoretiske notatene* inneholdt analyser og tolkninger jeg gjorde underveis, som ble til god hjelp i selve analysen. I den siste kategorien, *personlige notater* skrev jeg ned egne refleksjoner, opplevelser og følelser.

På forhånd hadde jeg vurdert om jeg skulle gjøre filmopptak av deler av undervisningen. Jeg erfarte at jeg under den ene observasjonen fikk problemer med å gjøre notater, på grunn av kulda, derfor ble noen av aktivitetene filmet. I en slik setting er jeg imidlertid ikke lengre deltakende observatør, men bare observatør (Johannessen et al. 2016).

Samme dag som jeg gjennomførte observasjonene sammenfattet jeg alle feltnotatene, samt notatene fra sekvensene i en narrativ fremstilling, det vil si en planmessig og sammenhengende fortelling om hva som skjedde fra begynnelse til slutt, jamfør Fangen (2010). Fortellingen som jeg utviklet har vært til god hjelp i analysearbeidet, fordi jeg ved senere lesning lettere kunne tre inn i de ulike hendelsene, og huske detaljene rundt det som skjedde.

3.3.3 Bruk av filmopptak

En film fremstilles ifølge Thagaard (2013) som en visuell fortelling som gjør at seeren kan leve seg inn i situasjonen. En fordel ved bruk av filmopptak, var at jeg etterpå kunne gå tilbake for å studere detaljene i et handlingsforløp, som jeg ellers ville ha oversett eller glemt (jamfør Fangen, 2011). Bruk av filmopptak fordrer strengere krav til informert samtykke, spesielt dersom andre skal se det (Fangen, 2011). Kravet om anonymitet blir utfordret, fordi film utleverer mange sider av personene som filmes (Thagaard, 2013, s. 154). For å ivareta konfidensialiteten avklarte jeg derfor med den ene læreren om det var greit at jeg filmet henne og elevene, og forsikret henne om at det bare var jeg som skulle se opptakene, samt at de ble slettet etter analysen. Hun fikk også anledning til å godkjenne opptakene (jamfør Thagaard, 2013). En ulempe med å filme, kan være at læreren og elevene føler seg hemmet, og at situasjonen derfor ikke blir autentisk. Dette kan ifølge Fangen (2011) motvirkes ved å filme over en lengre periode, slik at deltakerne blir vant med det. Det hadde ikke jeg anledning til, siden jeg bare observerte en dag, så jeg sørget for å gjøre filmingen diskret ved hjelp av telefonen min. Jeg opplevde at læreren og elevene var så engasjerte i aktivitetene de holdt på med, at de ikke lot seg avspore av filmingen. En av elevene kommenterte det, men glemte det fort, da jeg ikke ga det noe oppmerksomhet. Barn har oftere et mer avslappet forhold til å bli filmet enn voksne (Fangen, 2011). Filmopptakene ble transkribert sammen med feltnotatene, og slettet etterpå.

3.4 Forskerrollen

Underveis i feltarbeidet har jeg vekselvis hatt rollen som intervjuer og observatør, der jeg har vært i direkte kontakt med informantene. I kvalitativ forskning viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) til at forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes. Derfor har det vært viktig for meg å tilstrebe transparens gjennom å redegjøre for valg, prosedyrer og det å fremstille funn så nøyaktig som mulig.

Fordi intervjuene er en sosial situasjon, var det viktig for meg å skape en trygg atmosfære i forkant og under samtalen med lærerne. Kunnskap utvikles i samspillet i den spesielle situasjonen mellom intervjuer og intervjuperson, og kvaliteten på kunnskapen er avhengig av den mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Johannessen et al. 2016). Dersom man som forsker opplever utfordringer i forhold til relasjonen med intervjupersonen, kan dette bli kritisk for forskningens kvalitet (Thagaard, 2013). Jeg har lagt vekt på å gjøre et godt inntrykk som forsker og være litt formell, ved å informere lærerne tilstrekkelig i forkant om prosjektet

og hensikten med intervjuene (Dalland, 2017). Før intervjuene startet ble lærerne informert om hvor lang tid som var satt av til intervjuet, for å avgrense tidsbruken. Det ble også avklart om lærerne fortsatt ønsket å delta, samt om det fortsatt var greit å gjøre lydopptak.

Som intervjuer er det en fordel slik Berg (2014) referer til i forhold til dialogen, - å ha gode kommunikative ferdigheter, som vil si å ha kunnskaper om hvordan man stiller oppfølgende spørsmål og lytte aktivt etter både mening og følelse. På den måten viser man respekt for den som snakker, og man viser at man virkelig har et ønske om å forstå intervjupersonens synspunkter. Lærerne viste engasjement og glede ved å fortelle under intervjuene, og samtalene var preget av lange og utfyllende svar. Min rolle ble derfor å lytte aktivt, nikke anerkjennende og stille oppfølgende spørsmål der det var naturlig, enten det var i små pauser, eller at læreren falt ut av en påbegynt tankerekke. Kvale og Brinkmann (2015) sammenligner intervjueren med en gruvearbeider som henter det verdifulle metallet opp i dagen. I følge dem har intervjupersonen i sitt indre en kunnskap som gjennom intervjuet venter på å bli avdekket, enten det er objektive fakta eller subjektive meninger. Min rolle har vært å få frem «gullkornene» uten å stille ledende spørsmål (jamfør Johannessen et al. 2016). Under samtalene kom det fram mange interessante synspunkter jeg hadde forventet da jeg utformet intervjuguiden, men det var positivt at det også dukket opp aspekter jeg ikke hadde tenkt på da lærerne fikk fortelle fritt.

Forholdene rundt intervjuet kan også bety noe for kvaliteten på samtalen (Dalland, 2017). Lærerne fikk muligheten til å velge sted og tid for intervjuet, og for alle var det ønskelig å gjennomføre intervjuet rett etter undervisningstid i skolens lokaler, på et grupperom som hadde en sofakrok. Intervjuene var preget av ro, uten støy og avbrytelser. Siden det ble gjort lydopptak av intervjuene, valgte jeg å ikke notere underveis, men å ha full oppmerksomhet rettet mot det lærerne fortalte. Blikkontakt, smil og latter gjorde sitt til at samtalen ble mer ekte og preget av nærhet.

I forhold til observasjonen, var det viktig for prosjektet på forhånd å bli en del av miljøet som skulle observeres, for ikke å bli et forstyrrende element i uteskoleundervisningen. For at elevene og lærerne skulle bli bedre kjent med meg, og jeg med dem før observasjonen, var jeg sammen med hver av klassene med deres lærer en hel skoledag. Jeg fortalte hvorfor jeg var der, og at jeg skulle være med dem på neste uteskoledag for å se hvordan de gjorde det. Denne fasen kalles innledende kontakt. Besøket i forkant av observasjonen ga meg oversikt over elevgruppa og et inntrykk av hvordan de fungerte i klasserommet. (jamfør Johannessen

et al. 2016). Ved hjelp av denne innsikten kunne jeg bedre tilpasse min egen tilnærming under observasjonen ute, samt at jeg også var bedre rustet når jeg i analysen skulle tolke og forstå sammenhenger.

Fordi jeg ønsket å få større innsikt i hvordan lærerne kan tilrettelegge undervisningen i uteskolen, har jeg i prosjektet forsøkt å påta meg rollen som «lærling». Fordelen med å innta lærlingerollen er at man setter seg inn i en opplærings situasjon, og at man derfor kan stille naive spørsmål (Johannessen et al. 2016). Gjennom å delta på forarbeidet fikk jeg innblikk i hva elevene hadde jobbet med forut for uteskoleaktivitetene, noe som gjorde meg nysgjerrig på hvordan elevene hadde jobbet med tema kroppen, og hva de hadde lært. I transportetappen på vei til parken hvor uteskolen skulle være, blandet jeg meg med elevene, og leide et par av dem, noe som ga meg anledning til å høre dem fortelle, og til at jeg kunne stille spørsmål. På den måten fikk jeg også et innblikk i elevenes egne opplevelser av læringen. Det vil si at jeg har inntatt et *emisk* perspektiv (jamfør Johannessen et al. 2016, s. 137).

Under observasjonene har jeg gått sammen med elevene, vært i aktivitet sammen med dem, og iaktatt dem og læreren gjennom de ulike aktivitetene. Det har vært viktig å finne den rette balansen mellom å være deltagende observatør og slik tett på det som skjer, og det å få tid til å gjøre notater underveis, samt filme. Jeg har forsøkt å holde fokus på problemstillingen for ikke å studere alt annet.

3.5 Ethiske overveielser

Begrepet etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer, som blir gjenstand for vurdering om handlinger er riktige eller gale (Johannesen et al. 2016). I samfunnsforskningen er man opptatt av å innhente nyttige data, samtidig som deltakerne blir verdsatt under hele forskningsprosessen. Konfidensialitet i forskningen dreier seg om at man ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre deltagerens identitet (Fangen, 2010). Det betyr at forskeren må gjøre etiske overveielser i forberedelsen av et prosjekt, underveis, og i etterkant av datainnsamlingen (Postholm, 2005). Som hjelp i denne prosessen har *Den nasjonale forskningsetiske komité* (NESH) vedtatt forskningsetiske retningslinjer som skal veilede og gjøre en forsker oppmerksom på hvilke etiske hensyn hun må ta stilling til (Johannessen et al. 2016). I alle fasene i mitt prosjekt har jeg vært opptatt av å beskytte deltakerne, og da har disse retningslinjene vært til hjelp i forhold til informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1 Tillatelser og godkjenninger

Et hvert forskningsprosjekt som innebærer personopplysninger er meldepliktig til NSD, *Norske senter for forskningsdata*, og innsamling av data kan ikke starte før det har blitt godkjent. Fordi det i dette prosjektet ville delta barn og voksne, og jeg ville få kjennskap til deltakernes navn, alder og bosted, er dette prosjektet meldepliktig. Det ble derfor sendt inn søknad om gjennomføring av forskningsprosjektet til NSD, som etter kort behandlingstid godkjente prosjektet (Vedlegg 7).

I forbindelse med søknaden, ble det i tillegg til intervjuguider og observasjonsguide, utarbeidet informert samtykke (vedlegg 5). Informert samtykke vil si at deltagerne på forhånd vet hva prosjektet går ut på, og hva deltakelsen innebærer for dem (Postholm, 2005). Lærerne fikk i god tid før datainnsamlingene brevet med informert samtykke, som inneholdt informasjon på den ene siden, og en side der de skulle krysse av og skrive under. Det ble utarbeidet et lignende brev til foreldrene (vedlegg 6), som sammen med ukeplanen ble sendt med elevene hjem. Ettersom prosjektet ikke vedrørte sensitive opplysninger, fikk jeg bekreftet fra NSD at underskrift fra foreldre ikke var nødvendig. For meg var det likevel viktig å informere foreldrene og barna, fordi jeg som forsker har et spesielt ansvar for å ivareta barnas integritet (jamfør Fangen, 2010).

3.5.2 Oppbevaring av data

Av hensyn til deltagerne må all data oppbevares på en forsvarlig måte. Alt arbeid vedrørende prosjektet har blitt utført på privat passordbeskyttet pc, og sikkerhetskopier har vært lagret på en ekstern harddisk, som også krever passordtilgang. For min del har det vært tryggest å oppbevare data på hjemmekontoret, som bare jeg har tilgang til, og ikke på skolen, hvor jeg deler arbeidsrom med flere. Fordi jeg kjenner systemet godt, har alle lydopptak og filmopptak blitt gjort med min Iphone, som også er sikret med kode. Intervjuene har blitt transkribert etter hvert, og lydfilene har blitt slettet fortløpende. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å benytte *koblingsnøkkel*, en fil som muliggjør å identifisere navnene i et datasett, og som oppbevares separat fra datamaterialet (NSD, 2018). Det anså jeg ikke som nødvendig fordi navnene til lærerne aldri ble gjengitt. I det skriftlige arbeidet i forbindelse med observasjonene, har lærerne og elevene fått fiktive navn, slik at utsagnene deres likevel fremstår virkelig. Feltnotatene som vedrører prosjektet blir makulert etter endt prosjekt.

3.6 Vurdering av forskningens kvalitet

I dette prosjektet er det bare jeg som har arbeidet med analysen, og det er derfor min forforståelse og mine erfaringer som ligger til grunn for tolkningene. For å styrke forskningens pålitelighet, har det vært viktig å opplyse leseren om min bakgrunn, samt å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten (Johannessen et al. 2016). Beskrivelser og begrunnelser for metoder og valg, rene beskrivelser av feltnotater, samt nøyaktige transkriberinger av intervjuene vil gjøre forskningen mest mulig transparent og pålitelig.

3.6.1 Troverdighet

Begrepet troverdighet, eller validitet knyttes til om forskningen har blitt gjennomført på en tillitsvekkende måte. Det dreier seg om det er sammenheng mellom fenomenet som undersøkes, forskningens formål og det som er samlet inn av data (Johannessen et al. 2016). Johannessen et al. (2016) henviser til Lincoln og Cuba (1985) sine to metoder som kan styrke troverdigheten. Med *vedvarende observasjon* mener de betydningen av å kjenne til konteksten når man skal forstå et fenomen. Den andre metoden de viser til er *bruk av flere forskningsmetoder*, som tidligere nevnt metodetriangulering. Jeg anser mitt forskningsprosjekt som troverdig fordi jeg både bruker triangulering og poengterer at «bli kjent fasen» er viktig. Ved å investere tid sammen med lærer og elever i forkant av observasjon, vil man lettere kunne forstå konteksten og samle inn kvalitative data. I tillegg har lærerne fått mulighet til å lese gjennom og godkjenne de transkriberte intervjuene, jamfør *member checking* (Postholm, 2005, s. 132)

3.6.2 Bekreftbarhet

Begrepet bekreftbarhet eller reliabilitet er knyttet til tolkning av resultater, og omhandler at jeg som forsker forholder meg kritisk til egne tolkninger, og at disse tolkningene kan understøttes av annen forskning (Fangen, 2010). Det vil si at funnene er et resultat av forskningen og ikke av min egen subjektive holdning (Johannessen et al. 2016). Bekreftbarhet reduseres i kvalitativ forskning, fordi forskerens rolle og forforståelse utgjør en viktig faktor. Det vil si at dersom den samme undersøkelsen hadde blitt gjort på nytt av en annen forsker, er det ikke sikkert at resultatet hadde blitt det samme. For å sikre bekreftbarheten, nevner Fangen (2010) i forhold til feltnotatene, at en god huskeregel er å skrive så rene beskrivelser som mulig, i tillegg til egne opplevelser og tolkninger (Fangen, 2010). Dette har vært en god huskeregel for meg i forhold til transkribering av intervju. Etersom jeg studerte filmopptakene flere ganger, lyttet grundig gjennom intervjuene og transkriberte alt som ble sagt ordrett, lyder, noterte ned pausene lærerne tok seg, samt engasjementet, har jeg hatt et

godt utgangspunkt med hensyn til tolkningene av deltakernes opplevelser av uteskole. At jeg i tillegg har valgt å gjengi lengre utdrag fra intervjuene og feltnotatene, har gitt leseren mulighet til å gjøre sine egne tolkninger (Fangen, 2010). Johannessen et al. (2016) påpeker at det er viktig at forskeren også vektlegger å notere ned alle beslutninger i forskningsprosessen, slik at leseren kan være med å vurdere disse (Johannessen et al. 2016).

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller generalisering handler om hvorvidt tolkningene mine eller resultatene av det jeg har kommet fram til gjennom forskningen min, kan overføres og være relevant i andre sammenhenger (Fangen, 2010). Et mål med forskningsprosjektet har vært å bidra til en mer generell forståelse av fenomenet, i dette tilfellet uteskole og tilpassa opplæring, og at metodiske refleksjoner kan anvendes i lignende undervisning, ikke bare i forhold til uteskole, men andre undervisningsmetoder.

I prosjektet har jeg lagt vekt på strategisk utvelgelse ved å velge lærere som har bred kompetanse innenfor feltet. Det kan hende at disse lærerne ikke representerer den «vanlige» læreren, og da vil det i så fall ha betydning for overførbarheten.

3.7 Databehandlingsprosessen

Jeg har foretatt en deskriptiv analyse av datamaterialet, som vil si at jeg gjennom koding og kategorisering har redusert materialet, for å få en helhetlig oversikt og forståelse (Postholm, 2005). Analyse og fortolkning har foregått som en kontinuerlig prosess som jeg vil redegjøre for her, med utgangspunkt i Johannessens et al. (2016) og Postholms (2005) ulike analysetrinn.

Trinn 1. Helhetsinntrykket: Etter at intervjuene forelå ferdig ordrett transkribert, foretok jeg en gjennomlesning av alle intervjuene, samtidig som jeg lyttet til intervjuene, samt at jeg også leste gjennom feltnotatene fra observasjonen. Dette for å få et helhetsinntrykk av meningsinnholdet i det samlede tekstmateriale (Johannessen et al. 2016). I denne prosessen lette jeg etter sentrale fenomener, som jeg noterte ned i et stikkordskjema.

Trinn 2. Koding/kategorisering: I denne fasen lokaliserte jeg meningsbærende enheter som kunne være relevant for problemstillingen, ved å sette «merkelapper» på utsnitt av teksten (Johannessen et al. 2016). Basert på stikkordene samt Håstein og Werners (2014) verdier innenfor tilpassa opplæring, valgte jeg å utvikle ti kategorier: *inkludering, elevenes erfaringer, sammenheng, relevans, variasjon, verdsetting, medvirkning, lærernes forståelse av uteskole, lærernes forutsetninger og personlige egenskaper, samt skolens praksis.*

Kategoriene ble gitt hver sin farge (Postholm, 2005). Tekstene ble på nytt systematisk lest gjennom, der ord, begreper og utsagn som kunne kobles til kategoriene ble understreket med tilhørende farge. I denne prosessen opplevde jeg at enkelte kategorier overlappet hverandre, derfor foretok jeg selektiv koding, som innebærer å bestemme kjernekategori (Postholm, 2005). At kategoriene overlappet hverandre, tolket jeg som ekstra betydningsfulle funn.

Trinn 3. Aksial koding: I denne prosessen delte jeg opp kategoriene i underkategorier, slik at fenomenene ble mer spesifisert (Postholm, 2005). For å systematisere og samle funnene, utarbeidet jeg et skjema der de ulike informantene ble oppført horisontalt, og kategoriene vertikalt. Dette ga en hensiktsmessig oversikt over mengden funn innenfor hver kategori, samt hvilken informant de ulike funnene tilhørte. Underkategoriene ble merket med fet overskrift og kunne variere hos informantene etter hva de vektla.

Trinn 4. Sammenfatning av datamaterialet: I denne fasen gjorde jeg en analyse på tvers, for å avdekke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og ulikheter i datamaterialet, samt å vurdere om disse funnene samsvarer med den valgte teorien og eksisterende forskning (Johannessen et al. 2016, s. 177). Ettersom jeg erfarte at kategoriene delvis overlappet hverandre, valgte jeg å slå sammen til fire kategorier for å strukturere analysen og avgrense diskusjonen. I min undersøkelse ønsker jeg å vektlegge og undersøke nærmere kategoriene *inkludering-verdsetting, erfaringer-relevans, sammenheng* samt *lærerens forutsetninger og personlige egenskaper*. *Variasjon* vil bli løftet fram gjennom hele analysen, mens *medvirkning* ikke vil bli vektlagt i min undersøkelse.

KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE

Dette kapittelet innledes med en presentasjon av lærerne, samt en skildring av uteskoledagen. Deretter blir funnene i datamaterialet presentert basert på forskningsspørsmålene og de valgte kategorier. Jeg har gjort en sammenfatning av lærernes ord og uttrykk og mine fortolkninger. For å bevare det muntlige særpreget og stemningen i intervjuene, som Brekke (2006) refererer til, har jeg gjengitt lærernes uttalelser ordrett på dialekt. Bare uvesentlige småord er utelatt. Gjengivelser av lærernes utsagn og mine feltnotater er markert i kursiv. Noen sitat framstår som lange, men med den hensikt at lærerne selv understreker meningen, samt at mine fortolkninger sett gjennom et lærerperspektiv kan underbygges (jamfør Postholm, 2005). Elevene som blir nevnt har i likhet med lærerne fått fiktive navn.

4.1 Lærerne

Her følger en kort beskrivelse av lærerne som deltok i studien:

Maria er kontaktlærer og er i femtiårene. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning innenfor IKT. Hun underviser fra 1.- 7. trinn, og har 30 års praksis bak seg i grunnskolen. I tillegg har hun 2 års praksis fra ungdomsskolen, samt 3 års praksis fra videregående. Hun har ikke tilleggsutdanning innenfor uteskole eller friluftsliv, men har opparbeidet seg erfaring med undervisningsmetoden, gjennom generell interesse for friluftsliv og fysisk aktivitet.

Vilde er kontaktlærer og er i femtiårene. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning innenfor norsk og spesialundervisning. Hun underviser fra 1.- 7. trinn, og har 10 års praksis bak seg i grunnskolen. Hun har ikke tilleggsutdanning innenfor uteskole eller friluftsliv, men har opparbeidet seg erfaring med undervisningsmetoden gjennom samarbeid med næringslivet og bruk av nærmiljøet som læringsarena. Hun liker å være på tur ute i naturen.

Kristine er kontaktlærer og er i førtiårene. Hun er adjunkt med fordypning i administrasjon og ledelse, i tillegg til at hun har grunnfag i sosiologi. Hun underviser fra 1.- 4. trinn, og har 18 års praksis bak seg i grunnskolen. Hun har ikke tilleggsutdanning innenfor uteskole eller friluftsliv, men har opparbeidet seg erfaring med undervisningsmetoden gjennom generell interesse for friluftsliv og fysisk aktivitet.

Stian er kontaktlærer og er i førtiårene. Han er adjunkt med fordypning i samfunnsfag. Han underviser hovedsakelig fra 1.- 4. trinn, og har 12 års praksis bak seg i grunnskolen. Han har

ikke utdannelse innenfor friluftsliv, men har et års utdannelse i naturforvaltning. Han har opparbeidet seg erfaring med uteskolemetoden gjennom generell interesse for friluftsliv.

4.2 Uteskoledagen

Følgende narrativ er ment å gi et innblikk i hvordan uteskoleundervisningen forløp, hos den ene læreren jeg observerte, jamfør lærerens plan for dagen (vedlegg 4).

Jeg møtte Maria og elevene hennes i klasserommet på morgenen. Etter samlingsstunden kom parallellklassen inn, og sammen gikk de gjennom de faglige og sosiale målene og planen for dagen. Tema for uteskoledagen var «Kroppen», et tema trinnet hadde jobbet med et par uker. Samtalen i klasserommet dreide seg om hva de hadde lært, og hvordan de kunne bruke det de hadde lært inn i aktivitetene de skulle gjøre. Denne uteskoledagen skulle trinnet starte med bålgrupper, og Maria hadde derfor en liten undervisningssekvens om bål, samt at hun presenterte bålgruppene. Elevene kledde på seg og pakket sekkene, før vi gikk i samlet flokk til parken, hvor vi skulle være. Parallellklassen hadde vikar denne dagen, og Maria tok derfor regien. Det var to lærere og to assistenter med på tur, utenom meg.

Vel framme, samlet Maria elevene og informerte dem om hva som skulle skje. Mens hun underviste bålgruppa ved lavvoen, samlet de andre voksne og elevene seg oppe ved skøytebanen, ca 100 meter unna, hvor de kledde på seg skøyte og startet med skøytetrening og frilek. Jeg var sammen med Maria og bålgruppa, og filmet undervisningen. Etter båløkta tok Maria elevene med seg opp på skøytebanen, hvor hun samlet dem til ny informasjon. Den første aktiviteten gikk ut på å skøyte rundt til hun blåste i fløyta. Da ropte hun ulike fraser som « rumpe mot rumpe! », « hånd mot hode! » eller « fot mot rumpe! ». Elevene skulle da raskt finne en medelev og gjøre dette sammen med. Maria deltok selv på aktiviteten, og sørget for å få alle med i leken, mens jeg filmet. Neste aktivitet var «Hauk og due» på skøyter. Denne leken deltok jeg på, til begeistring for elevene. I matstunda var alle samlet nede ved bålplassen, en sosial stund der praten gikk livlig og elevene spanderte mat på hverandre. Her grillet jeg sammen med elevene og fikk gode samtaler både med Maria og elevene, før vi oppe på banen igjen var klar for neste aktivitet. Maria forklarte gangen i en stafettlek med erteposer. Elevene ble delt inn i fire lag, et for hvert hjørne, hvor oppgaven var å samle så mange erteposer som mulig. En elev fikk styre aktiviteten sammen med Maria. Jeg filmet. Til slutt var det frilek, og på dette tidspunktet var det flere elever

som frøs og klaget. Maria oppmuntret dem og ga gode råd på hvordan de kunne få varmen i seg. Under frileken fikk jeg anledning til å snakke med elevene og observere dem i samspill med hverandre. Etter at elevene hadde ryddet området, og pakket sekkene gikk turen tilbake til skolen, og på transportetappen gikk jeg bak Maria og observerte hva en slik økt kunne inneholde. Her ble alt fra fritidsaktiviteter, favorittfotballag, hundebæsj og trafikkregler diskutert. En bevegelsessang ble sunget som venteaktivitet i påvente av at gjengen skulle samles ved veikrysset, som var siste stoppested før vi ankom skolen.

Det ble ikke tid til å skrive logg fra dagen, som var en del av planen. Maria ble derfor enig med elevene om at de skulle skrive noen setninger i lekse hjemme om hvordan de opplevde dagen, og om hva de hadde lært, slik at de dagen etter sammen i klassen kunne skrive en felles logg, som igjen skulle bli leselekse.

4.3 Lærernes forståelse av begrepet uteskole

På spørsmålet om hvilken betydning lærerne tillegger begrepet uteskole, gir ikke lærerne utfyllende svar, men ut fra måten de forteller på, og hva som kommer fram av eksemplene fra egen praksis, forstår jeg det slik at de har bred forståelse av hva uteskole er. Dette vil jeg utdype i kap. 4.4. I deres spontane svar på spørsmålet er det ulikt hva de legger vekt på, men alle har lik oppfatning av at uteskole åpner opp for muligheter til å gjøre undervisningen i et utvidet læringsrom, mer variert, praktisk, engasjerende og virkelighetsnær for elevene. De understreker alle også at det må være sammenheng mellom læringen i klasserommet og utenfor. Vilde kaller uteskole «*en forlengelse av klasserommet*», og uttrykker dette:

Vi lære med å se og lukte, bruke sansan våres, og det kan ikkje sammenlignes med å sett i et klasserommet å dele den informasjon. Den må vi ut å se! Vi kan snakk om begrepa, men de blir bære ord i boka. Men å få oppleve de og få de inn på en anna måte, gjør at nærmiljøet blir en forlengelse av klasserommet. Det trur æ skapa både engasjement og meirlæring.

Når Vilde sier dette forstår jeg det slik at hun mener at uteskole gir muligheter for variasjon. De kan oppsøke kunnskapskildene direkte, for å få førstehåndserfaringer med det elevene skal lære. Gjennom å bruke sansene og få oppleve ord og begreper i virkeligheten, tenker hun at elevene vil engasjere seg mer og lære mer enn de gjør i klasserommet. Jeg forstår det også slik at Vilde tenker at uteskole er et viktig bidrag i begrepsinnlæringen. Vilde fokuserer ellers i svaret sitt på hvor viktig det er å ta hele nærmiljøet i bruk. Hun er opptatt av at

undervisningen skal oppleves virkelighetsnær og relevant for elevene, gjennom at de skal få utforske naturen, og lære gjennom å involvere seg i næringslivet, og nevner at uteskole også kan være bedriftsbesøk.

Stian og Maria uttrykker seg likt i forståelsen av uteskole. Maria sier at: *Uteskole før mæ e å ta en del av læringa, teori og faglige ting med ut av klasserommet, kor man kan gjør ting på en anna måte.* Jeg forstår det slik at de tenker at uteskole kan supplere den ordinære klasseromsundervisningen, og at man i uterommet kan ha en mer praktisk tilnærming til fagene. I motsetning til Maria som varierer når tid hun bruker uteskole, sier Stian at han fortrinnsvis bruker uteskole som en del av oppsummeringen. Han kaller det et *praktisk målark*, der han sjekker om elevene mestrer det de har lært inne. Slik jeg forstår han, mener han at uteskole kan brukes som vurdering for læring.

Kristine uttrykker sin forståelse av uteskole slik:

Uteskole e mykje meir enn det å gå en tur i marka før å ha skole, det kan være en time i skolegården eller det kan også vær i skolens ganga, kor vi gjør praktiske oppgava. Vi har jo de praktiske eleven som treng å se ting, og ikkje bære ha det teoretisk i boka si. Skal de jobbe med måling, så må de få målt!

Når Kristine uttrykker dette, så forstår jeg det slik at hun har en bred oppfatning av hva uteskole kan være, både valg av steder, metoder og tidsbruk. Hun nevner i svaret sitt at uteskole kan være alt fra en lang fjelltur, en matematikktime i skolegården, det å oppsøke bibliotek og kunstnerhus, samt forestillinger. I motsetning til de andre lærerne nevner hun at uteskole også kan foregå inne på skolen, bare det foregår utenfor elevenes klasserom, og oppsummerer det med å si at *uteskolearenaen e ubegrensa stor i mine øya!*

Videre uttrykker Kristine i likhet med Vilde at undervisningen må gjøres virkelighetsnær for elevene, ved å spesifikt nevne hensynet til de elevene som trenger å forstå gjennom å praktisere. Med det tenker jeg hun mener at variasjon i metoder og læringsstiler gjør at forståelsen når flere. I eksemplet nevner hun at tallene må konkretiseres gjennom måling.

Etter hvert i intervjuene kom det flere utsagn fra lærerne som kunne knyttes til forståelsen av begrepet uteskole. I likhet med Kristine uttrykker også Maria at uteskolearenaen er stor:

Vi har jo enorme muligheter. Det einaste vi ikkje har så veldig nært det e ei ordentlig fjæra, men vi e jo heldig å kan sykle dit. Æ trur det e kjempevektig å bruke det vi har. Vi har mark og vann, vi har byen med bibliotek og kunstnerhus. Vi har kulturhus,

bedriftbesøk og frivillige organisasjonene som vi kan trekke inn. Vi ligg nært det meste, sånn at uteskole blir ikkje bære å gå en tur i marka.

Her poengterer Maria, slik jeg forstår det, hva hun har ment med *alt etter behov*. Hun nevner flere ganger mulighetene ved å dra inn uteskole, når man jobber med et tema, og nevner at det er viktig å *tenke utafør boksen*:

Det e utrolig kor mykje som ligg i uteskole som ongan tjene på, både å bygge relasjonane og det å ta teorien ut og gjør nåkka praktisk. De får stimulert sansane litt meir og de får brukt sær litt de som ikkje klara å sett i ro. Variasjon e jo det store, før då når du jo mange fleir.

Når Maria sier dette, så forstår jeg det slik at hun mener at uteskole kan tilføre elevene en helhetlig læring. Maria deler i likhet med de andre lærerne, oppfatningen om at uteskole gir mulighet for variasjon gjennom sansbare tilnærminger, og det å gjøre teorien om til praktiske aktiviteter. Jeg forstår det slik at også hun tar hensyn til at elevene lærer ulikt, når hun nevner de elevene som ikke mestrer å sitte for lenge i ro. Ved en annen anledning nevner hun at mange elever har mye energi som må ut, og at det derfor er viktig å gjøre praktiske oppgaver som fordrer aktivitet. Hun poengterer i likhet med Vilde at dette er noe elevene tjener på, og føyer til at *det fenga eleven!*

Synspunktet om at uteskolen gir mulighet for relasjonsbygging, samhandling og trening på sosiale ferdigheter er noe alle lærerne poengterer, og med det forstår jeg det slik at de anser uteskolen også som en sosialiseringsarena, noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel. Lærerne mener at uteskolens tilnæringsmetoder åpner opp for trivsel og flere mestringsopplevelser, fordi elevene får brukt flere sider av seg selv og får vist fram andre kvaliteter enn det som kommer fram i klasserommet. Stian og Vilde forteller at uteskole er viktig i forhold til fysisk fostring, fordi mange elever ikke er så mye ute og i aktivitet nå som før, og at de av den grunn kan være i dårlig fysisk form. I tillegg nevner de alle hvor viktig det er å bruke kroppen i læring. Vilde refererer til det når hun sier at *det å bruke kroppen sin og vær i bevegelse, e kjempevektig før all læring. Vi veit jo at mange onga lær bedre av å vær i bevegelse. Det å bruke kroppen mens de lære gjør at kunnskapen etableres og festa sær*. Når Vilde påstår dette, begrunner hun det med at hun på ukesluttprøver ser at elevene ofte har flere riktige svar knyttet til læringsaktiviteter de har gjort på uteskolen, enn de har i forhold til det de har gjort i klasserommet.

Lærerne forstår uteskole også som en tverrfaglig arena, der både faglige og sosiale mål ivaretas. De nevner at de gjennom uteskole kobler flere fag, mål og ferdigheter sammen. Maria gir et eksempel på dette i forhold til uteskoleopplegget *Kroppen*, som jeg observerte:

I matematikk har vi holdt på med måling, i kroppsøving med fysisk aktivitet og i friluftsliv med bål. I naturfag har læringa vært i forhold til kropp og helse, som går inn i mat og helse. Så har vi i norsk jobba med det å skrive egne setninge om kroppen, og det å vite forskjell på verb og substantiv, før å holde introen på grammatikk. Vi har jobba med det sosiale målet - det å kunne ta andre med på leken og løyse konflikta, gjennom å prate og diskutere.

Slik jeg forstår Maria her, og slik jeg observerte det, ser hun mulighetene i hvordan hun kan jobbe med flere mål samtidig i uteskolen. Hun forteller at hun er opptatt av at det er en *rød tråd* gjennom undervisningen, og at elevene forstår meningen med læringsaktivitetene. Dette stemmer ut fra mine observasjoner. Hun forklarte grundig hva elevene skulle lære og hvorfor, slik at de skulle skjønne sammenhengen. Videre nevner Maria at hun vanligvis planlegger undervisningen i fagene ut fra et overordnet tema, og at de gjennom flere uker kan jobbe med det. Hun nevner ikke LK06 spesifikt, men sier at *det er en baktanke* med all undervisningen. Ut i fra alle målene hun nevner de jobber med i de ulike fagene, inkludert de sosiale målene, forstår jeg det slik at hun har god oversikt over det elevene skal lære. Vilde nevner heller ikke LK06, men jeg forstår at også hun har oversikt over målene når hun sier at *i mett hode så e det sosiale fokuset der heile tia, det e ikkje enten eller, det e begge dela*. Kristine refererer derimot direkte til Kunnskapsløftet når hun uttaler at *man når enormt mange mål med å vær ute! Hvis man ser gjennom den generelle delen og den faglige delen av læreplanen, så e det vanvittig kor mange mål man klar å nå, også ubevisst*. Når Kristine sier dette forstår jeg det slik at også hun har god oversikt over de faglige og sosiale målene i læreplanen, og at uteskole gir muligheter for å nå mange mål samtidig, også de hun ikke hadde tenkt på. Når alle lærerne er samstemte i at de alltid har både faglig og sosialt fokus i uteskolen, tenker jeg at de vektlegger dannelsingsoppgaven.

4.4 Tilpassa undervisning gjennom uteskole

Hvordan lærerne tilpasser undervisningen gjennom uteskole har jeg sett i sammenheng med de syv verdiene innenfor tilpassa opplæring, referert til i teorikapittelet. Jeg har sortert dem innenfor tre delkapitler: *Tilpassa undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap*

(inkludering og verdsetting), *Tilpassa undervisning ved erfaringsbasert læring og meningsfulle aktiviteter* (erfaringer, relevans), *samt Tilpassa undervisning ved å skape sammenheng i undervisningens ulike deler* (sammenheng). Kapitlene overlapper noen steder.

4.4.1 Tilpassa undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap

Lærer-elev-relasjonen

Alle lærerne gir uttrykk for at uteskole gir flere muligheter til relasjonsbygging enn det klasserommet gir, fordi det foregår mer dialog og samhandling ute. De fleste nevner at de i uterommet har mulighet til å få den nære samtalen med elevene. Vilde uttrykker det slik:

Æ tenke på den nærheta når vi e på tur, det å oppsøke alle sammen, sånn at alle sammen føle sæ sett. Det e jo der du kan få den dialogen med han Per og ho Kari hvis de har vært på håndballturnering eller svømmestevne, og spør kor det gikk? Det å stille de der spørsmålan som vis at du e nysgjerrig og bryr dæ om ka de gjør på fritida. Også e det kjæmpevektig hvis de skada sæ, det med nån trøstanes ord i fra ho frøken, en klem og et plaster. Det e utrulig masse relasjonsbygging som skjer ute.

Maria og Kristine uttrykker det samme som Vilde i forhold til at de kommer nærmere elevene ute og har mer tid til samtaler med hver enkelt elev. De er også enige om at uteskole gir dem muligheten til å vise omsorg, ved å stille personlige spørsmål for å vise at de bryr seg om hva elevene gjør og hvordan de har det utenom skolen. Kristine forteller: *æ får oppmuntra de eleven æ veit treng det, før det e jo også de æ av ulike årsaka veit kan ha det tøft på heimebane*. Når lærerne uttrykker at de oppsøker elevene og observerer dem i samhandling i andre settinger enn i klasserommet, forstår jeg det slik at uteskole for dem er en arena der de kan få mulighet til å bli kjent med alle sider ved elevene, både faglig og sosialt. Når Kristine i tillegg tilføyer at *de (elevene) kan få tid til å prate med mæ*, får jeg en forståelse av at elevene vil bli tryggere på læreren sin fordi de blir sett og føler seg ivaretatt.

Uteskole og forebygging av sosiale utfordringer

Lærerne er enige om at uteskole kan forebygge sosiale utfordringer gjennom å bli bedre kjent med hverandre. I forhold til bli-kjent-fasen understreker Maria betydningen av uteskole slik: *Når man e ute kan man lek litt i lag de, og få de opp i armkroken. Man får gode relasjona, både de i mellom og med mæ. I forhold til å investere tida i å bygge relasjona når de e så små og ny, da e uteskole fantastisk!* Her tilfører Maria leken som nytt element i forhold til relasjonsbygging, og nevner at hun leker sammen med elevene ute. Det var også noe jeg

observerte på uteskoledagen. Ut fra gleden og engasjementet de viste, så det ut som Maria og elevene likte å leke sammen. Da hun deltok i aktivitetene sammen med elevene kunne jeg se at hun modellerte positiv atferd gjennom valg av ord og handlinger. Dette så ut til å ha positiv innvirkning på hvordan elevene igjen oppfattet henne, slik jeg observerte det: *Elevene strømmer rundt Maria. Det er tydelig at elevene liker læreren sin, og vil gå sammen med henne. Noen har allerede gjort avtale med henne om å holde handa. Stemningen er god på turen* (feltnotat. 18.01.18).

Vilde snakker også om uteskole dersom man skal bli kjent med en ny klasse, og uttrykker *at uteskole e et fantastisk redskap å bruke. Æ tenke jo at det faglige fokus faktisk må ligg i bakgrunn, før det sosiale må på plass før det faglige.* Slik jeg forstår Vilde mener hun at trygge relasjoner og trivsel framstår som fundament for den faglige læringen. Hun nevner i samme anledning uteskole i forbindelse med klasser som har sosiale utfordringer, der læreren kvier seg for å gjennomføre uteskole, og sier: *Så e det jo det der med høna og egget da. Koffør har de vanskelig med å samhandle me kværandre? E det før at det blir før lite trening på det? Man må jo øve på å forholde sæ tel kværandre.* Ut fra Vildes refleksjoner, forstår jeg det som at hun mener uteskole kan brukes aktivt for å snu sosiale utfordringer, men at dette kan være krevende for læreren som må tåle å stå i vanskelige situasjoner. Kristine understreker at *det er lærerens ansvar å både lære seg selv og elevene opp på uteskole, og at man må godta at uteskole ikke alltid er vellykket.* Stian opplever at *det e merkbart mindre krangling og utestenging i uteskolen enn i skolegården,* og begrunner det med at *elevan har meir å gjør, og meir plass å utfolde sæ på. De e opptatt av egne ting, og å få ting tel.*

Læreren som forbilde

Vilde deler samme oppfatning som Maria og sier at hun har forventninger til elevene og stiller krav til hvordan de skal være mot hverandre. Hun utdyper her hvordan læreren som forbilde kan påvirke relasjonene:

Ved å være et godt forbilde kan du vis korsk du ønska de skal samhandle med kværandre og snakke fint om kværandre. Æ trur jo masse av det som skjer, skjer på grunn av at de ser korsk lærarn e. Det e klart, har du en positiv og god dialog med alle, så løfta du alle opp før kværandre. Det at han Per ser at ho frøken e glad i han Ole, selv om han Ole av og tel ikkje e grei, gjør nåkka med synet på kværandre.

Når Vilde sier dette forstår jeg det slik at hun mener det kan komme an på læreren hvordan elevene samhandler, og at læreren gjennom uteskole kan styre dette i positiv retning. Videre

uttrykker hun slik jeg oppfatter det et positivt menneskesyn, når hun skiller mellom elevene som individer og handlingene deres, og at dette synet styrker relasjonene. I forhold til Vildes utsagn, tilføyer Maria et nytt poeng: *Når man har fått den gode relasjonen kan man korrigere negative ting etterpå også. Det blir lettare å sette grenser. Det ser man jo at det ofte e de man har korrigert og satt på plass før, som e de første som kjæm og vil ha en klem eller holde handa.* Slik jeg tolker Maria her, handler dette om at læreren har opparbeidet seg tillit hos elevene, og at elevene respekterer læreren sin.

Læreren som veileder

I forhold til læreren som veileder uttrykker Kristine at *du kjæm så tett inn på elean, at du klara å tilpasse tel kvær enkelt. Når treng litt meir støtte enn de andre, men det e det ikkje når andre som merka, før du går jo rundt å prata med alle heile tida.* Med dette utsagnet forstår jeg Kristine slik at tilpassing i uteskole ikke virker stigmatiserende på elevene, fordi tilpasningene blir mindre synlig ute når hun er aktiv sammen med *alle* elevene. Stian deler det samme synspunktet angående stigmatisering, men bruker en mer tilbaketrukken tilnærming til veilederrollen enn de andre lærerne, uttrykt i positiv forstand. Han kaller det å være en *helikopterlærer*, noe han forklarer med at han *overvåker* elevene i samspill med hverandre *ovenfra eller fra utsiden*. Han sier at han får god oversikt og at han lettere kan følge med på det som skjer ved å være i forkant av uheldige situasjoner. Han er opptatt av at elevene skal lære å *klare seg selv* mest mulig, ved først og prøve, eller å få hjelp av hverandre, men dersom han ser at elevene trenger hjelp eller at kommunikasjonen dem i mellom ikke er bra, *lander han helikopteret*, noe han forklarer med å veilede. Han begrunner denne måten å jobbe på med at han etterhvert ser at elevene blir mer tålmodig, utholdende og selvstendig. Han uttrykker at når elevene tidlig lærer selvstendighet, vil dette lette lærerens arbeid, spesielt hvis man er alene med elevgruppa ute, noe jeg forstår han ofte er.

Maria er opptatt av lærerens rolle i læringssamtalen og uttrykker dette i forhold til hvordan hun kan motivere elevene:

Det å gi motivasjon kan vær å gi gode oppgava som gjør at de får prøvd samhandlinga. Stille de rette spørsmålan, som gjør at elean kan tenke sjøl, diskuter og komme med gode løysninge, som man igjen kan rose de litt opp på. Så kan æ vær der hvis når blir overkjørt og gi gode innspæll i forhold til å lære sæ å lytte tel ka andre har å sei. Det å kunne gå inn å korrigere, det e jo læringa deres.

Det Maria mener her som er viktig i forhold til veilederrollen, viste hun også i praksis på uteskoledagen. Ut fra det jeg observerte i læringssamtalen rundt båløkta, og ut fra det filmopptaket viste, oppfattet jeg henne som en positiv lærer som motiverte alle elevene til å delta i aktiviteten. Slik jeg så det modellerte hun hvordan en samtale skulle være, gjennom å stille ulike spørsmål som fikk elevene til å undre seg og reflektere. Hun nikket når elevene fortalte, samtidig som hun sørget for at de lyttet til hverandre uten å avbryte.

Elev-elev-relasjon og samarbeid

Alle lærerne er opptatt av at gode relasjoner i elevgruppa legger grunnlaget for at elevsamarbeidet skal fungere. De deler alle oppfatningen om å differensiere læringspar ut i fra ulike styrker, slik at elevene kan være en ressurs for hverandre. Kristine og Maria fokuserer i tillegg på at et godt trinnsamarbeid er viktig, slik at elevene får flere relasjoner, både i lek og skolesamarbeid. De bruker begge leken som tilnærming, og fokuserer på at vennskap blant elevene kan bygges gjennom lek. Kristine forklarer dette med at hun *kan styre de litt inn i leken, hjelpe de i gang med en lek og vette dem som er bra før kværandre*. Både Kristine og Maria nevner de voksnes ansvar med å være i forkant med hensyn til elevenes vennskap. At læreren skal kunne veilede elevene i lek og samarbeid, forutsetter, slik jeg ser det, at lærerne kjenner elevgruppa si godt, noe jeg har inntrykk av at de gjør ut fra det de forteller, og slik jeg observerte lærerne og klassene deres. Slik jeg forstår det, legger Kristine og Maria vekt på å variere hvem elevene samarbeider med på trinnet, slik at de kan få bryne seg på flere. I forhold til lek og samarbeid forteller Maria at *leken generelt handla om det å løse problema og da lær man seg å samhandle. Man må vær litt i forkant og la eleven øve seg på at man kan leke og løse problema med alle*. Når Maria bruker uttrykket *i forkant*, tenker jeg at hun bruker leken bevisst for at elevene generelt skal lære seg problemløsning, samt at de skal lære seg å samarbeide med alle. Kristine sier at trinnsamarbeidet har gjort elevene mer trygge:

Vi e nesten 40 onga, som gjør at du har så mange å spælle på. Det e ei trygghet blant eleven og ikkje så nøye dem de samarbeide med. En anna fordel med å blande klassan, kan vær at de skjerpa seg enda meir når de skal jobbe med en i fra den andre klassen.

Både Kristine og Maria legger begge vekt på at elevene må bli kjent med flere, og bruker uttrykket *spælle på*, som betyr og støtte seg til. Kristine nevner at tryggheten må ligge til grunn for godt samarbeid. At elevene skjerper seg ekstra når de skal samarbeide med noen fra den andre klassen, kan slik jeg forstår det, tyde på at elevene respekterer hverandre. I samtalen om trinnsamarbeid hevder Kristine at vennskap og miljøet er en direkte konsekvens

av uteskole. Hun uttrykker at det sosiale som skjer i elevgruppa, *e det beste* med uteskole og at hun synes det *e gull verdt*. Når hun påpeker dette, forstår jeg det slik, at hun mener inkludering er det viktigste prinsippene i forhold til tilpassa opplæring.

Vilde og Stian nevner ikke trinnsamarbeid, men de er opptatt av hvem i klassen som kan være gode for hverandre sosialt, hvem som kan hjelpe hverandre og hvem som kan være produktive sammen. Vilde forklarer at uteskole er en fin arena for å trene på samarbeid fordi elevene *ute opplev ei heilt anna ro*. Hun uttrykker videre: *Æ trur at det skap den der godfølelsen*. Når Vilde nevner *godfølelsen*, tenker jeg hun mener at elevene opplever mindre stress og faglig press i uterommet, og derfor kan oppleve mestringsfølelse. Godfølelsen kan også forstås som at elevene opplever fellesskapet gjennom økt samhandling. Vilde tilføyer et nytt poeng i det hun sier: *Hvis ho Kari og han Per ikkje har den beste relasjon, så kan man kanskje tenk at de skal få en liten oppgave når man e ute, for eksempel det å holde liv i bålet i lag*. Når hun sier dette tenker jeg hun mener at uteskole kan være en arena der relasjoner kan repareres.

I forhold til å utnytte elevenes styrker, og fordelene det gir, tar alle lærerne bevisste valg når de setter sammen læringsgrupper. Kristine legger til at elevene setter pris på å få velge læringsgruppene selv, men at de voksne ofte velger å sette sammen gruppene for å forhindre at noen skal føle seg ekskludert. Maria henviser til målet om *å gjøre kvarandre gode* og uttrykker dette om gruppesammensetninger:

Æ sætt ihop elevgruppen litt med tanke på at det både e når som e faglig sterk og når som e litt fysisk sterk. Så har du de som e litt mett i laget på alle gruppen. Så må man få fordelt de som ikkje samarbeide fullt så godt, at ikkje de blir på samme gruppa. De må ikkje møt bære motstand, men at de møt når som e litt rund i kantan, og som tar de med på en anna måte.

Slik jeg forstår Maria her, er det ikke tilfeldig hvordan hun setter sammen gruppene. Når hun bruker uttrykket *rund i kantan*, tenker jeg hun mener de elevene som tåler litt motstand fra de elevene som har sosiale utfordringer, uten å gjøre «et nummer» ut av det. Jeg forstår det videre slik at hun tenker inkludering ut i fra bredt perspektiv, i det hun tar hensyn til elevenes styrker både faglig, fysisk og sosialt, noe jeg også observerte at hun gjorde i praksis.

Sosial trening i uteskolen

Lærerne er enige om at uteskole er en arena der elevene i tillegg til å få utviklet sine samarbeidsevner, både får vist fram og trent på sosiale ferdigheter som oppførsel, empati og omsorg, fordi det utenfor klasserommet skjer mer samhandling, og fordi elevene og lærerne derfor får flere anledninger til å være rollemodeller for hverandre. Kristine forteller at elever som det ofte er litt *styr* rundt inne, eller som vanligvis ikke gjør seg bemerket, kan få vist andre kvaliteter i uteskolen, og legger til hvor viktig det er å rose dem, løfte fram og verdsette disse kvalitetene. Hun forteller om en stille og innadventd elev som lånte bort vottene sine til læringspartneren sin da han så at hun frøs, og legger til: *Du får den omsorgsbiten så voldsomt fint inn i sånne samarbeidsoppgava. Du får tid tel å se i ei sånn setting og rose de. Ja, de e så god med kværandre når de får muligheten.* Når Kristine forteller dette, så forstår jeg det slik at når elevene gjør gode ting for hverandre og får ros for det, opplever de mestringsfølelse og vil gjøre det mer. Jeg tenker også da at læreren kan påvirke elevenes væremåte. Kristine forteller en annen historie om en elev som ofte kan utagere inne i klasserommet, og som er vant til å bli irettesatt. På en skitur velger denne eleven, som er god til å gå på ski, å gå bakerst sammen med en medelev som ikke får det helt til, og er lei seg. Eleven er tålmodig, oppmuntrer og støtter medeleven hele veien, og viser han hvordan han skal gå fiskebein i bakkene. Kristine uttrykker: *De (utagerende elever) e gjerne litt praktisk, og har mykje energi som kommer fram på en veldig positiv måte ute. Der kan de få være den store, sterke og flinke eleven, og vise andre ka de e god før.* Ut fra det Kristine forteller får jeg en forståelse av at hun tenker at uteskole er en gunstig tilnærming for elever med utagerende adferd, fordi de får brukt kroppen sin litt mer ute i praktiske aktiviteter, og for at de får vist de andre elevene at de også har gode sider. Når energien kommer ut på en positiv måte forstår jeg det også slik at uterommet i seg selv kan virke beroligende på slike elever. I likhet med Kristine og Maria snakker også Vilde om den emosjonelle læringa som finner sted når de er på tur. Hun forteller om hvordan et bedriftsbesøk kan være utgangspunkt for å trene på oppførsel og empati:

De må forhold sæ tel kværandre som ei gruppa. De får træne på det med å ta hensyn når man e på et bedriftsbesøk, vente på tur med å snakke, rækk opp handa og vær høflig å svare på en ordentlig måte når man blir spurt. Det å vite at når man e på besøk på en arbeidsplass må man være stille, før det e mange som sett i telefona.

Her nevner Vilde flere empatiske ferdigheter som elevene får trent på når de er på bedriftsbesøk. Hun forteller at elevene i forarbeidet reflekterte over hva som er akseptabel

oppførsel på bedriftsbesøk, og at de selv utformet de sosiale målene. Når elevene får utforme målene selv, forstår jeg det slik at Vilde gjør det for at elevene skal forplikte seg litt mer til målene, og for å trekke inn *elevmedvirkning*.

Under observasjonen i klasserommet formidlet også Maria forventningene, og lot elevene selv reflektere over dagen, slik feltnotatet viser:

Maria er tydelig på forventningene hun har, og ber elevene fortelle selv hva det sosiale målet «Å kunne samarbeide og gjøre hverandre gode» innebærer. De nevner at det er viktig å hjelpe hverandre på skøytebanen og i leken, være positiv og i godt humør (feltnotat. 18.01.18).

I likhet med Vilde forstår jeg det slik at også Marias intensjon er at elevene lettere husker målet etter å ha reflektert over det, noe dette notatet viser at de gjorde:

Elevene skøyter sammen og øver seg. De hjelper hverandre opp når noen faller, og viser hverandre skøyteknikker. En elev skøyter seg galant avgårde til en annen som sitter på rumpa, og sier: «Hei Vilma, har du ikkje løst å stå på skøyte? Kom å vær i lag mæ!» Eleven er tydelig engasjert! (feltnotat. 18.01.18)

Da jeg observerte elevene på skøytebanen, kunne jeg tydelig se samarbeid mellom flere av elevene, og at de husket forventningene om å gjøre hverandre gode og hjelpe hverandre, selv om noen også meldte seg ut.

4.4.2 Tilpassa undervisning ved erfaringsbasert læring og meningsfulle aktiviteter

I forhold til hvordan lærerne legger til rette for at elevenes erfaringer blir vektlagt, deler de oppfatningen om at det er viktig å koble nære og kjente erfaringer elevene har fra før av til undervisningen. De er opptatt av at elevene skal «se» teorien i praksis i uteskolen, samt at de i prosessen også har dialog og refleksjon rundt læringen. De er enige om at læringen skal oppleves virkelighetsnær og meningsfull for elevene, slik at de blir engasjert i læreprosessen. Lærerne er opptatt av å koble flere fag sammen, og at undervisningen inne i klasserommet henger sammen med undervisningen i utearenaen, gjennom forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. De forteller at aktiviteter i uteskolen ofte blir utgangspunkt for en skriveoppgave.

Kristine forteller om et uteskoleopplegg innenfor mat & helse, norsk og matematikk, der elevene blant annet skulle lage softis i naturen etter oppskrift, og steike vaffelkaker på bål:

Vi hadde planlagt en uteskole der målet sku vær divisjon innafor matematikk. Det va fint vær ute, kaldt og godt, også blei vi voksne litt kreativ i lag, og tenkte at divisjon

det kunne vi ta innafør mat og helse. Da va plan at vi sku ut i naturen og lage softis. Første timen tok vi inne på skolen, kor vi prata med elevan om ka vi sku gjør og ka vi sku lær, om ka som va de faglige målan på denna uteskolen, og ikkje minst om det sosiale målet som va å samarbeide. Vi gikk igjennom oppskrifta, og vi så en film på internett om korsn man kunne lage softis ute i naturen. Vi hadde i forkant også en prat med elevan om ka som sku vær i vaffelrøra, og det hadde de gode tanka om, så det va tydelig at det e mange som va med på kjøkkenet heime.

Når Kristine forteller om dette opplegget forstår jeg det slik at hun tenker tilpassa opplæring når hun tar utgangspunkt i softis og vaffelkaker som elevene fra før av har et forhold til. Hun forteller at elevene jublet da de fikk høre at de skulle lage softis, og at de var engasjert fra første stund. I forarbeidet forteller Kristine at hun trekker inn elevenes forkunnskaper gjennom dialogen, der de snakker om de ulike ingrediensene, og om hvordan de regner divisjon. Hun forklarer at hun bruker flere innfallsvinkler for å forberede dem på aktiviteten, både dialog, skrive på tavla, samt visuelt ved å vise dem en video.

Kristine forteller videre om uteaktiviteten:

De fikk utdelt hvert sitt ark på gruppa med oppskrifta, og en del av oppgaven va at de sku halvere den. På den måten fikk vi inn divisjon. Når tar det lett og når treng veiledning før å klar å dele. Så det va mange gode samtala rundt bare den biten. Så va det når gruppe der den eine va litt praktisk og den andre kunne være en sterk leser, så kunne den sterke lese høyt tel den som ikkje va riktig så sterk leser, også kunne den andre bidra meir når det kom tel det praktiske som skulle utføres.

I selve gjennomføringen forteller Kristine at de samarbeidet i læringspar, og viser til at de ulike oppgavene som skulle løses krevde ulike ferdigheter, slik som lesing, matematikk, samt praktiske ferdigheter i forhold til å klemme og riste på posen. Hun forteller at elever som ellers strever med lesing og matematikk, var engasjerte i denne oppgaven, og at de samarbeidet godt mot å få et resultat. Slik jeg forstår det, handlet dette om at oppgaven i seg selv var motiverende, og at belønningen ble å smake på sin egen «hjemmelagede» is. Hun forteller videre engasjert om den store gleden elevene viste da de oppdaget at fløteblandingen var blitt til is, og gjengir en elev: *Det e den beste isen æ når gong har smakt! den va bedre enn den softisen vi kjøp i butikken!* Dette utsagnet tolker jeg i retning av at uteskoleopplegget skapte engasjement og glede, og at elevene opplevde mestringsfølelse. Ut fra det Kristine forteller får jeg en tanke om at elevene der og da ikke tenkte på at de arbeidet med norsk og

matematikk, men anvendte ferdighetene sine og hjalp hverandre med glede for å få til oppgaven. Det kan tyde på at slike oppgaver oppleves meningsfulle for elevene, og relevant med tanke på å kunne lese oppskrift og følge instruksjoner. Kristine oppsummerer økta ute slik: *Kylla kom i andre rekke, før opplevelsen og læringa va så stor!* I etterarbeidet forteller Kristine at de tok oppsummeringen sammen i klasserommet, både gjennom muntlig og skriftlig logg: *Vi prata om ka vi hadde gjort, og ikkje minst ka vi hadde lært. Det e greit at ongan sjøl reflektere over det, og de hadde jo lært masse, det satte de ord på sjøl.* Når Kristine forteller dette, oppfatter jeg det som at læringa blir mer komplett når elevene selv får reflektere over hva de har erfart og lært, og når hun sier *vi*, så forstår jeg det slik at hun har ledet samtalen i riktig retning, ut fra de målene de snakket om i forarbeidet. Gjennom å ha reflektert sammen på forhånd, vil jeg anta at elevene også hadde bedre forutsetning for å skrive loggen.

Vilde trekker fram to eksempler, et bedriftsbesøk og en utforskende oppgave i forhold til å utnytte elevenes erfaringer fra nærområdet. Siden Vesterålen blant annet er kjent gjennom fiskebollefabrikken, forteller Vilde at det var naturlig at elevene fikk kjennskap til den. Slik introduserte hun det:

Æ starta med å formidle, øke deres interessefelt ved å vise en film om Vesterålens hermetikkfabrikk. Da kunne de jo førtell: Å de feskebollan spis vi! De har æ sett i butikken! - Men har du tenkt på at de faktisk produseres på Sortland? Det va det jo selvfølgelig når som vesste, men ikkje alle. Da tenkte æ: DET må vi gjør nåkka me!

Når Vilde forteller dette, er det med en viss stolthet i måten hun uttrykker seg på. Ut fra det hun sier og måten hun sier det på, forstår jeg det slik at hun mener det er viktig at elevene blir kjent med næringslivet og det distriktet deres er kjent for, og at de setter pris på det nærområdet har å tilby. I likhet med Kristine tar hun utgangspunkt i noe elevene spiser, en smak de har erfaringer med og en vare de har sett i butikken. Som Kristine, starter også Vilde med å skape forventninger og engasjement gjennom forarbeidet. Hun forteller at det er viktig at elevene er godt forberedt til et slikt besøk, slik at de sitter igjen med mest mulig kunnskap. Oppgaver de gjorde i forkant var derfor å sende en skriftlig forespørsel per brevpost til bedriften om å få komme på besøk, i tillegg til å formulere spørsmål om det de lurte på, etter å ha sett filmen. Hun viser til at det i filmen ble brukt begreper som elevene ikke forsto, og som de ønsket å finne ut av. Det med å «oppleve» begrepene er noe hun uttrykker er viktig.

Vilde sier at bedriftsbesøket bidro til at elevene fikk mulighet til å lære på flere plan, hvordan de skal oppføre seg på bedriftsbesøk, om bedriften, produksjon, økonomi, begreper, hygiene og hvilke yrkesgrupper som trengs for å jobbe der. Vilde beskriver deler av besøket slik:

Vi måtte kle oss i kvite kappe og pakke inn håret, så da fikk vi se at det med hygiene va veldig viktig. Også i forhold tel maskineri og sikkerhet, at det e i høysete når vi e på en bedrift. Så blei vi etter kvært losa igjennom fiskebollens levende virke fra første linja til siste leddet, i fra fesken kommer inn, ka de gjør med den, alle produktan som skal vær i fiskebollan, selve utforminga, kokeprosessen tel smaking på fiskebollan.

Gjennom det Vilde skildrer her forstår jeg det slik, at elevene får mulighet til å utvikle kunnskap gjennom å erfare i virkeligheten. Gjennom å delta i hele prosessen, skjønner jeg at de får brukt alle sansene, ved å se hele prosessen, kjenne lukt fra fisk og andre ingredienser, høre lyder fra maskineriet, samt føle bekleddingen av frakk og hodeplagg. I tillegg fikk de smake på nykokte fiskeboller. Vilde ler når hun gjengir elevenes reaksjon og refleksjon etter å ha smakt på fiskebollene: *Fiskebolla e bæst me kvitsaus! Når vi åpna fiskebollan då e de kald og god, men de va ikkje så god varm, uten sausen.* Når elevene uttrykker dette, oppfatter jeg det som om de har fått en ny smaksopplevelse med fiskebollene. Sannsynligvis er deres erfaring å spise fiskebollene kald fra boksen, eller varm i hvitsaus. Med tanke på læringsaktiviteter med mening, forteller Vilde om inntrykket bedriftsbesøket gjorde spesielt på guttene, som ellers ikke er så glad i de teoretiske fagene:

Da vi kom inn der de sett med det datatekniske, så du guttan kor de levna tel! De guttan som kanskje ikkje hevda sæ så veldig masse teoretisk, de blomstra meir når det blir nåkka praktisk. De tør å vær muntlig, tør å still spørsmål. De blir meir engasjert! De ser at de kan bidra med nåkka, og tenke at det e en praktisk jobb der ute før de.

Vilde nevner ved flere anledninger de praktiske guttene, og når hun kommenterer deres reaksjoner, forstår jeg det slik at hun er ekstra oppmerksom på å gjøre undervisningen spennende og motiverende for dem, fordi hun *ser ka det gjør med de, med tanke på identitetsbygging og selvtillit.* Hun forteller at flere av guttene uttrykte på bedriftsbesøket at de godt kunne tenke seg å jobbe der, og spurte spesifikt om hvilke fag de trengte. Avdelingslederen hadde påpekt at alle fagene var viktig, også engelsk, for å kunne kommunisere med det internasjonale markedet. I forhold til det er Vildes kommentar:

Når de sett på skolen å jobba med fagan uten å relater det tel et yrke, da e det fint å få hør på bedriftsbesøket at de får bruk før fagan. Det blir meir verkelighetsnært, og de ser at det de lær på skolen blir viktig før det vidare de skal gjør.

Slik jeg forstår Vildes utsagn, så kan en bekreftelse fra næringslivet øke motivasjonen for å jobbe med fagene på skolen. Vilde nevner at hun etter besøket kunne se at guttene øvde mer på glosene til ukesluttprøvene.

I etterarbeidet på skolen hadde de reflektert over det de hadde opplevd og lært. Med det vil jeg anta at elevene gjennom bedriftsbesøket fikk utvidet sin kunnskap og erfaringer, som de kunne legge til sin forforståelse. Vilde kaller dette *overlæring* og *meirlæring*.

Vilde forteller også at hun bruker naturen i forbindelse med naturfenomener, der elevene får undre seg, utforske og stimulere sansene. Hun forteller om et uteskoleopplegg hun hadde en *fin seinsommerdag*, om tema «Livet ved vannet» og øyestikkeren. Elevene hadde på forhånd gjennomgått teori i klasserommet, sett bilder og film om den, før de dro på tur med forstørrelsesglass og protokoller. Hun beskriver deler av opplegget slik:

De va så fasinert av Øyestikkeren, som ikkje har fått navnet sitt fordi han stekk folk i øyan, før det va jo det de trudde (...) Det va jo så interessant før vi va jo ikkje kommet oss opp tel vannet før vi så øyestikkeren i paringshjul. Da va det jo å rop over sæ: det va jo det vi snakka om i klasserommet! Se, der e de! De va i hopetall der oppe, og det va jo egentlig heilt magisk, før æ har aldri sett det sjøl.

Når Vilde beskriver denne hendelsen kan jeg se at hun blir engasjert, og ut fra det hun og elevene sier, forstår jeg det slik at opplevelsen i seg selv har tilført læringen en helt annen dimensjon. Her blir læringen autentisk ved at de får se og studere øyestikkeren i paringshjul i virkeligheten, og når Vilde forteller at de på forhånd hadde lest om det i boka, vil jeg anta at kunnskapen fikk etablert seg mer. Vilde forteller at dette var en stor læringsopplevelse for både henne og elevene, og at læringen ga mening og skapte engasjement.

I forhold til begge uteskoleoppleggene Vilde forteller om, har opplevelsen blitt utgangspunkt for skriveoppgaver. Hun forteller:

De skreiv jo logg etterpå, og da blei det mykje enklare før de når de kunne skriv om nåkka de hadde vorre med på og erfart. Æ ser jo kjempestor forskjell på kvaliteten på tekstan knytta tel uteskole. Da skriv de lange avsnitt, og de slæpp å sett å produsere nåkka som de ikkje har bilda av i hodet.

Vilde forteller i forbindelse med dette at guttene generelt har utfordringer med å produsere lengre tekster, spesielt hvis de skal skrive etter fri fantasi, men dersom de får i oppgave å skrive om noe spennende de selv har opplevd og erfart, samt gjort inntrykk på dem, forteller hun at motivasjonen er større. Ut fra det Vilde forteller forstår jeg at uteskole indirekte kan bidra til at spesielt guttenes skriveferdigheter utvikles.

Maria er i likhet med de andre lærerne opptatt av at elevene lærer gjennom å se teorien i praksis, samt ved å ta utgangspunkt i kjente erfaringer. Hun uttrykker: *Æ tenker at eleven lær gjennom erfaringe, når det vi har lest og snakka om i teorien blir omsatt i praksis og omvendt. Det de har erfart ute kan de lese om inne. Det å kunne oppleve ting, gjør at de blir enda mer engasjert!* Maria deler samme oppfatningene som de andre lærerne her, men føyer til et nytt poeng med at en opplevelse ute, kan bli utgangspunktet for teori de kan lese om inne. Når hun sier dette benytter hun slik jeg ser det induktiv metode, og siden Deweys teori sier at læring skal bygges på elevenes tidligere erfaringer, vil jeg kunne forstå at elevene vil bli mer motivert til å lese om noe de tidligere har sett og erfart.

Under observasjonen kunne jeg se at Maria var opptatt av å bruke dialogen aktivt i læringssituasjoner. Ofte holdt hun samtalen i gang med å stille elevene spørsmål der de selv måtte reflektere ut fra erfaringene sine. I intervjuet forteller hun at det er viktig at elevene forsker og er nysgjerrige, slik at de kan skjønne sammenhenger. I forarbeidet på uteskoledagen hadde Maria en samtale med elevene om hva som var riktig påkledning når det var så mange minusgrader. Slik jeg forstår Maria, så er en del av læringa på uteskolen å kle seg etter forholdene, for at uteskolen skal bli en hyggelig opplevelse for elevene. I tillegg var kroppen i aktivitet en del av tema. Hun forteller: *Det e jo nåkka med å lære og erfare at det faktisk e sånn som man har snakka om, at hvis man ikkje rør dæ, så får man ikkje blodomløpet i gang, og da blir man å frys. Så det e jo og ei erfaring og læring, selv om den ikkje føles god før de.* Jeg observerte at kulda ble en utfordring for enkelte elever, og at noen da valgte å stå i ro og sutre og skjelve. Det er nærliggende å tro at ut fra den negative erfaringen de gjorde seg, lærte de på den «harde» måten, og at de derfor kanskje vil kle seg annerledes neste gang.

Ut fra mine observasjoner, forstår jeg at uteskole er en arena der elevene kan få ta sansene i bruk, samt utvikle sine språklige ferdigheter. Bålseansen var et eksempel på det. I forarbeidet i klasserommet snakket de om ulike begreper knyttet til bål, never, bark, vedkubbe, oksygen, fyrstikker og vinterbål, og elevene fikk dele sine erfaringer med begrepene. Før de laget bålet repeterte Maria med elevene det de snakket om i klasserommet. Utdrag fra feltnotat 18.01.18:

Maria viser dem hvordan de skal tenne på en fyrstikk og viser med rolige bevegelser hvordan de skal få fyr på nevrene. Hun fortsetter å vise dem hvordan de må mate bålet for å holde bålet levende. Hun legger på større og større kubber. - Det lukta rakett! utbryter Mia, mens Tora vifter røyken bort fra fjeset sitt.

I gjennomføringen observerte jeg at elevene tok i bruk sansene sine, gjennom å kjenne på ved og never, se flammene, samt bruke luktesansen når de ble oppmerksom på hva bålet luktet. Å lage bål og tenne ei fyrstikk, forsto jeg ut fra min observasjon var uvant for dem, fordi noen var engstelig når de skulle legge på vedkubben eller tenne fyrstikken. Ut fra kroppsspråket kunne det se ut som at de tidligere hadde erfart at det er en viss fare med fyrstikk og flammer. Gjennom hele seansen observerte jeg at dialogen var i fokus, og siden dette var første gangen elevene var med på å tenne bål, fikk elevene introdusert mange nye begreper. Maria forklarte i detaljer hva som skjedde og kunne skje. Når Maria bruker dialogen så aktivt som hun gjør forstår jeg det slik at elevene lærer mer og får utvidet begrepsapparatet sitt.

I forbindelse med språkutvikling forteller Maria også at elever med minoritetsbakgrunn har godt utbytte av uteskole på grunn av den økte samhandlingen, og uttrykker:

Det e kjempemessig, før du får dagligdagsspråket ute, og du kan gå inn å korrigere og hjelpe de å sette ord på ting når de prata. Du har det praktiske og henge alle ordan på etter kvært. Du får korrigert sånne småting, og oppdage underveis at det faktisk e små enkle ord som de ikkje skjønna.

Når Maria forteller dette forstår jeg det slik at fordelene ved å være tett på, spesielt disse elevene i ulike settinger ute, kan stimulere til økt språkutvikling.

I forhold til transportetappen på vei til skolen igjen, observerte jeg hvordan Maria utnytter muligheten den gir i forhold til situasjonsbestemt læring:

På veien til skolen snakker de om ulike ting som favorittfotballag og hva de gjør på fritiden. De ser en hundebæsj, og minner hverandre om å ikke trække i den. En elev skyter inn at mange ikke plukker opp bæsjen etter hunden sin, mens en annen elev påpeker at hun ikke synes det er greit at hundeeierne kaster bæsjeposen i deres søppeldunk. Da vi kommer til veikrysset, hvor vi må vente på de andre, blir trafikkregler et tema. De forteller om bilene som har vikeplikt for fotgjengere, og at bilene har vikeplikt for bilene fra høyre. Når elevene blir kald, stemmer Maria i bevegelsessangen «Buggie buggie», og elevene synger og danser (feltnotat 18.01.18).

Ut fra det jeg hørte kom det fram mange fine refleksjoner på tilbaketuren, der elevene fikk kommentere fritt, og der Maria kom med tilleggsinformasjon der det passet. I intervjuet gir hun også uttrykk for at hun er bevisst på denne muligheten når hun sier at *man kan dra inn det som e naturlig der man e*. Jeg forstår det slik at det da foregår situert læring.

4.4.3 Tilpassa undervisning ved å skape sammenheng i undervisningens ulike deler

Slik jeg tolker lærernes fortellinger om erfaringer de har med uteskole, er alle lærerne opptatt av at elevene skal oppleve at det er sammenheng mellom læringen som skjer i klasserommet og i uteskolen, og at det også er sammenheng mellom fagene, slik Maria uttrykker det her: *Æ syns det e viktig at det e en rød tråd, at det ikkje e norsk før sæ og matte og naturfag før sæ. Så har vi plutselig en uteskole fordi det står på planen at det skal vær det. Det må ha en hensikt*. Uteskole for lærerne er slik jeg ser det ikke enkeltstående aktiviteter alene, men metoder eller tenkemåter de benytter for å omsette teori i praksis, og for å bygge bro mellom klasserommet og det virkelige liv. Ut fra det de også forteller planlegger de fleste uteskoleundervisningen gjennom tretrinnsmodellen, forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Mine observasjoner belyser hvordan Maria gjorde det i praksis:

I forarbeidet i klasserommet har de dialog rundt det de tidligere har lært i teorien og at de skal ut å prøve det i praksis. Ute skal de kjenne etter hva som skjer med kroppen når man bruker den, eller ikke. I aktivitetene er Maria opptatt av at elevene skal skjønne sammenhengen, og trekker teorien ofte frem i aktivitetene og ved bålet. Det ser ut til at Maria har en baktanke med all læring som skjer i de ulike settingene, fordi hun gir elevene rikelig med forklaringer på hvorfor og hvorfor ikke. Det virker som hun er opptatt av både de store og de små sammenhengene (feltnotat 18.01.18).

Av materialet kommer det frem eksempler på at når lærere jobber etter tretrinnsmodellen oppnår elevene en dypere forståelse. Kristine kaller modellen *det ideelle uteskoleopplegget*. Jeg forstår det slik at lærerne vektlegger forarbeidet, fordi det skaper forventninger til det som skal skje, men at det noen ganger blir for lite tid til grundig etterarbeid.

4.5 Uteskolelærerens kompetanse og personlige egenskaper

Hva lærerne tenker er viktige læreforutsetninger og personlige egenskaper for å gjennomføre uteskole, kommer direkte fram av sitater, men også slik jeg ser det til uttrykk gjennom det de vektlegger i eksemplene. Av materialet kommer det fram at viktige forutsetninger er at lærerne viser engasjement og er aktive sammen med elevene, både fysisk og gjennom

dialogen. Vilde påpeker dette i det hun sier: *Du må vær levanes engasjert i det elevan gjør. Gå rundt og oppsøke de og vær en del av det som skjer, og skape entusiasmen.* Når Vilde sier dette tenker jeg hun mener at lærere gjennom aktiviteten kan spre positivitet, oppmuntre og motivere. Maria uttrykker det samme som Vilde, og utdyper nærmere hva det vil si å være *levanes engasjert*, slik jeg forstår det:

Man må skape engasjement, ved å vær i lag ongan og delta på aktivitetan og ikkje bære organisere og se på. Man må vær litt nedpå demmes nivå og tørre å hive sæ med. Leka man hauk og due så må man renne villmann og hoppe rundt. Heng de med gjeipen og nån surke i lag med de, så sprer dæ sæ, og da må man bære spreng litt i lag de og leke sisten før å få de tel å glømme. Det handla om det engasjementet man klar å skape, om kor artig og trivelig det e.

Når Maria nevner *bære organisere og se på*, får jeg en forståelse av at det ikke er alle lærerne som viser like stort engasjement i uteskolen. Jeg forstår henne også slik at engasjementet kan være avgjørende for hvor godt elevene vil like uteskole. Etter å ha observert undervisningen til Maria, opplever jeg at det hun sier stemmer med det hun gjør i praksis.

Lærerne påpeker at uteskole fordrer at du som lærer må like å være ute i naturen og ha personlig interesse for metoden, *for hvis du syns det e pyton, så formidle du heller ikkje den gleden ved å gå ut te ongan. Det merka de fort*, som Maria uttrykker det. Slik jeg forstår henne mener hun at gleden med å være ute er en forutsetning for drive uteskole, og nevner i likhet med Kristine «smitteeffekten» den har på elevene.

Kristine beskriver sin interesse slik: *Æ har interesse før uteskole og brenn nok litt før det. Æ syns det utrolig flott å få lov te å vær ute.* Lærerne uttrykker videre at man må ha en positiv innstilling i det å se mulighetene og våge andre tilnærminger enn det læreboka åpner opp for, slik Kristine uttrykker det: *Den personlige holdninga e gull verdt. Du må ikkje vær bokstyrt før med en gong du e det, så tør du ikkje å gå ut og gjør ting. Æ tenke du må vær litt trygg i dæ sjøl, og tenk at det blir å gå bra.* Når Kristine sier dette tolker jeg det som at det å være trygg i seg selv har sammenheng med en god holdning, faglig, sosial og didaktisk trygghet og at det er forutsetninger for å lykkes med uteskole.

Lærerne er enige om at lærersamarbeid og det å dele gode uteskoleopplegg er viktig for å slippe å *finne opp kruttet på nytt*, som Maria uttrykker det. De forteller at det i en travel hverdag kan være en utfordring å finne tid til å planlegge gode uteskoleopplegg. Uteskole sier de er et satsingsområde, men at det er tilfeldig hvilke lærere som bruker metoden. De

reflekterer over at det kanskje handler om at noen lærere føler at de ikke har kompetansen som skal til, eller at noen kanskje har klasser som er krevende, og at de i klasserommet opplever å ha mer kontroll på det som skjer enn i uterommet. Stian forteller at han tror færre lærere benytter uteskole fordi metoden krever mer forarbeid.

I møte med elevene forteller lærerne om andre personlige egenskaper som er viktig å ha, og Kristine har noen tanker om det:

Æ tenke at humor e viktig, at elevan ser at man flira litt. Du må vær leken og ha godt humor. Du må tør å gje av dæ sjøl og tør å innrømme feil. Æ tenke at det ikkje alltid e æ som voksen som sett med fasiten. Det e nåkka med det at ongan skjønne at æ har mine feil og svake sider æ også.

Kristine nevner i intervjuet at læreren ikke må være autoritær, og slik jeg forstår Kristine i sitatet over, mener hun det er viktig å «spille på lag» og være ydmyk i møte med elevene, gjennom å uttrykke personlighet, bruke humor og vise elevene at man selv kan være sårbar og gjøre feil. Med tanke på at man ute kommer nært innpå elevene, vil jeg anta at slike egenskaper er verdifulle i forhold til å bygge gode relasjoner til elevene.

4.6 Oppsummering av funn

Basert på analysen av forskningsmaterialet har det vært mulig å formulere følgende utsagn knyttet opp mot hvordan lærere kan tilpasse undervisning gjennom uteskole:

I uteskolen kan lærerne tilpasse undervisningen gjennom å:

- skape trygge relasjoner elevene i mellom, samt mellom lærer og elev, ved å bli kjent med elevenes liv og interesser.
- være tett på elevene, motivere og delta i aktiviteter sammen med elevene.
- skaffe seg kunnskap om elevenes styrker og svakheter, og slik differensiere arbeidsoppgaver, læringsgrupper samt å gi oppgaver som appellerer til begge kjønn.
- legge til rette for sosial ferdighetstrening i ulike settinger, modellere positiv adferd og korrigere negativ adferd.
- legge til rette for økt samhandling, kommunikasjon og refleksjon, og dermed språkutvikling.
- legge til rette for sosial og emosjonell utvikling, ved at elevene får vist ulike sider av seg selv, spesielt de som har utfordringer i klasserommet.

- sørge for dybdelæring gjennom tretrinnsmodellen og ved at aktivitetene i klasserommet henger sammen med aktivitetene i uteskolen.
- variere læringsarenaer, oppsøke kunnskapskildene direkte og samarbeide med næringslivet.
- legge til rette for tverrfaglig arbeid der både faglige og sosiale mål ivaretas.
- legge til rette for erfaringsdanning gjennom lek, der bruk av kropp og sanser vektlegges.
- gi varierte, praktiske og virkelighetsnære oppgaver, og for eksempel skriveoppgaver i forbindelse med læringsopplevelser.
- skape forventning og engasjement i forarbeidet og læringsløyene samt å bruke læringsdialogen aktivt.

For å kunne tilpasse undervisning i forbindelse med uteskole, går det frem av min undersøkelse at det er en fordel dersom uteskolelæreren er en person som:

- liker å være ute og har interesse av uteskole, samt er positiv, leken, blid og omsorgsfull overfor elevene.
- ser mulighetene i hva som finnes av kunnskapskilder i nærområdet, samt hvordan undervisningen kan gjøres praksis- og virkelighetsnær for elevene.

KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI

I det følgende vil jeg diskutere funnene opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2, ut fra oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

5.1 Ad tilpassa undervisning gjennom uteskole

Lærerne i undersøkelsen viser en *bred forståelse* av begrepet tilpassa opplæring, fordi de vektlegger at opplæringen for den enkelte elev skal skje innenfor rammen av fellesskapet. Forståelsen er i tråd med måten jeg forstår Vygotskys tenkning om at læring skal skje i samhandling med andre, der læreren skal motivere og legge til rette for læringsfellesskapet (Säljö, 2016). *Kommunikasjon og samhandling* er et av kjennetegnene ved uteskole ifølge Jordet (2010), samtidig som det representerer et av de fire satsingsområdene i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Den offentlige utredningen ser samhandling i sammenheng med sosial ansvarlighet og relasjoner til andre, noe som er viktige egenskaper i skolesammenheng og i yrkessammenheng. Lærerne enes om at den sosiale og faglige læringen må gå hånd i hånd, og poengterer at sosial tilhørighet og gode relasjoner er fundament for å kunne lære, noe som også kommer fram av den offentlige utredningen *Å høre til* (NOU 2015:2). Å etablere positive relasjoner til elevene, samt å være en tydelig lærer er ifølge Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) kompetanseområder lærerne må ha for å opprettholde et godt læringsmiljø, jamfør *ledelseskompetanse*. Materialet som er samlet inn i forbindelse med min undersøkelse, viser at lærerne i uteskolen legger til rette for positiv kommunikasjon og samhandling mellom elevene samt mellom lærerne og elevene, noe som stemmer med funn fra tidligere forskning (Jordet, 2007, Mygind, 2005; Fiskum, 2015). Lærerne uttrykker at de i uteskolen får en nærmere relasjon til elevene fordi de får mer tid til hver enkelt elev, jamfør Spurkeland og Lysebos (2016) teori om *de fem f-ene*, som gir kjennskap til *24-timers-mennesket*. Lærerne blir slik kjent med elevene både sosialt, emosjonelt og faglig, noe som igjen gjør det lettere for dem å tilpasse undervisningen. De forteller at de i uteskolen opplever å få ro og tid til å vise omsorg, og at det spesielt gagnar de elevene som har utfordringer i klasserommet, og som ellers trenger trøst og ekstra oppmerksomhet. Referert til tidligere, peker Hattie (2014) på i sin forskning at elever som har en nær relasjon til læreren sin, lærer bedre enn de som ikke har det. Lærerne i min undersøkelse viser til at uteskole også gir anledninger til å «reparere relasjoner», og gir eksempler på at når de har opparbeidet seg en god relasjon til elevene, er det lettere å gå inn og korrigere elevene i kommunikasjon og samhandling. Dette kan ses i sammenheng med tillit, som ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) utgjør selve «bærebjelken» i relasjonskompetansen, der de også påpeker at tillit må på plass i relasjonen, før læreren kan

påvirke elevene i positiv retning i forhold til læring. LK06 gir føringer for at relasjonskompetanse er noe elevene også skal opparbeide seg, derfor er det en forutsetning slik lærerne påpeker, at læreren opptrer som en god rollemodell, jamfør Hattie (2014). I min undersøkelse kommer det fram at leken kan brukes som verktøy for relasjonsbygging og samarbeidslæring, og at lærerne kan «styre» leken med tanke på å «splese» elever sammen. De hevder at elevene gjennom uteskole har fått et bredere nettverk av både lekepartnere og læringspartnere, noe som stemmer med det (Mygind, 2005) kom fram til i sin forskning. Å legge til rette for at elevene får flere å støtte seg til er positivt i forhold til tilpassa opplæring.

Lærerne forteller om mulighetene de i uteskolen har til å modellere hvordan de ønsker elevene skal oppføre seg, og være mot hverandre, samt at de løfter fram og roser de elevene som viser omsorg og god oppførsel. Dette hevder lærerne bidrar til å utvikle og styrke det sosiale miljøet. At elevene viderefører ønsket oppførsel og væremåte er i tråd med Vygotskys begrep *appropriasjon*, som er en metafor for læring (Säljö, 2016, s. 122). Det å være tydelig, by på seg selv og vise anerkjennelse overfor hverandre er viktige aspekt i relasjonskompetansen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Kunnskap om elevene vil derfor virke forebyggende i forhold til å vedlikeholde og styrke relasjonene, jamfør det å være proaktiv (Håstein & Werner, 2014). Sett i sammenheng med det, uttrykker lærerne at de i forkant av uteskolen lar elevene selv reflektere over hva som er forventet oppførsel, og at de i samarbeid med elevene utformer sosiale mål, jamfør *elevmedvirkning*. Lærerne uttrykker også at de har muligheten til å iaktta elevene i en annen setting i uterommet, både individuelt og i samspill med hverandre. Dette er i tråd med det Håstein og Werner (2014) mener med individrettet og fellesskapsorientert spesialpedagogikk, der kunnskap om klassen er avgjørende for om man lykkes med tilpassa undervisning. Ut fra de ulike aspektene lærerne nevner, ser det ut som om uteskole kan framstå som en sosialiseringsarena, men det fordrer at lærerne hele tiden følger med og har klare avtaler med elevene, slik at ikke noen blir utestengt eller at negativ kommunikasjon får utvikle seg. En ulempe med uterommet kan være at elevene sprer seg og at noen kan finne på å stikke seg bort.

Ved flere anledninger uttrykker lærerne at elevene i forbindelse med uteskole får vist andre og positive sider av seg selv, og at dette er merkbart hos elever som har utfordringer i forhold til negativ adferd. Lærerne forteller at de i uterommet får flere anledninger til å rose disse elevene på det gode de gjør, kontra irettesettelser i klasserommet, og at dette gjør noe med selvfølelsen til elevene. Bergkastet et al. (2009, s. 39) påpeker at det er viktig å gi *positiv forsterkning*, i form av ros knyttet til elevenes konkrete utsagn eller handlinger, og at læreren

gjennom å løfte fram eksemplene, kan påvirke til et godt læringsmiljø. Et av hovedfunnene til Fiskum (2015) var at uteskoleundervisningen reduserte negativ adferd, og at lærerne derfor hadde mindre behov for å korrigere, og at elevene av den grunn syntes å få et bedre selvbilde. I forlengelse av dette var et annet funn, at elevene på grunn av økt engasjement viste et bredere spekter av følelser i uterommet enn inne, i form av mer glede, smil og latter, men også sinne og tristhet. Klasserommet derimot var mer preget av det hun kaller «nøytrale» følelser, som kunne skyldes mangel på tilstedeværelse i situasjoner (Fiskum, 2015). Disse funnene ser ut til å være i tråd med det lærerne i min undersøkelse sier. De forteller om gleden elevene uttrykker ved å jobbe sammen og med oppgaver de trives med. De forteller også om at elever ute kan bli lei seg eller slå seg, og at de trenger trøst. Ut fra materialet i studien kan det se ut som om lærere ved bruk av uteskole kan legge til rette for at elevene gjennom opplevelser kan bli kjent med egne følelser, noe som kan gi positivt utslag på deres sosiale og emosjonelle utvikling. At uteskole gir mulighet for elevenes helhetlige utvikling, er i tråd med tidligere forskning (Mygind, 2005; Jordet, 2007; Fiskum, 2015), samt en del av skolens dannelsesoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spurkeland og Lysebo (2016) viser til at emosjonell modenhet også forsterker læring. I min undersøkelse kom det fram at uteskole førte til økt trivsel, færre irettesettelser og et bedre klassemiljø generelt. Ved at flere elever blir mer tolerante overfor hverandre eller *rund i kantan*, som en av lærerne uttrykte, vil de sannsynligvis åpne opp, og bli mer mottakelig for læring.

Lærerne gir uttrykk for at de kjenner elevenes styrker og svakheter og at de differensierer arbeidsoppgavene og organiserer læringsgruppene deretter. Inkludering synes å være et viktig prinsipp for dem, når de gjennom en tydelig plan setter sammen læringsgruppene, med tanke på at elevene skal være ressurser for hverandre både faglig, fysisk og sosialt, og at de slik kan oppleve mestring og trives bedre (jamfør Meld. St. 31 (2007-2008) (2008)). Videre synes lærerne å ha en klar oppfatning av at lærerens rolle i dette er å forsikre seg om at gruppene fungerer sammen, ved å gå inn og veilede der det trengs. At elevene er ressurser for hverandre kan ses i sammenheng med Vygotskys (1978) *nærmeste utviklingszone*. I observasjonene kunne jeg se elementer av Vygotskys tenkning utført av lærerne. Erteposestafetten var et eksempel der elevene kunne være *støttende stillas* for hverandre. Aktiviteten krevde fysiske, sosiale, kommunikative og matematiske ferdigheter, og det at læreren var bevisst på elevenes ulike styrker innad i gruppene, gjorde at elevene fikk vise ulike sider av seg selv, samt lære av hverandres ferdigheter.

I forbindelse med den nærmeste utviklingssonen, viser Vygotsky til *stillasbygging* (Säljö, 2016). Av materialet kommer det fram eksempler på at flere av lærerne er engasjerte i elevenes læringsarbeid, ved at de aktivt går rundt og veileder elevene i aktivitetene, og at dette engasjementet synes å overføres på elevene. I forbindelse med observasjon rundt en av lærerne, registrerte jeg at læreren deltok i aktivitetene, modellerte ferdigheter samtidig som hun var aktiv i dialogen med elevene. Hun stilte spørsmål for å få elevene til å reflektere, og la slik til rette for at elevenes innspill kom fram, noe hun igjen anerkjente. Hun fortalte at hun var opptatt av at elevene skulle få en følelse av at det var de som hadde svarene, og ikke hun. En slik måte å kommunisere på kan ses i sammenheng med det Munkeby (2014) mener med *kommunikativt prosjekt*. Mygind (2005) pekte på i sin forskning at lærerens engasjement og deltakelse er avgjørende for hvordan elevene opplever uteskole. Det igjen kan underbygges av Hatties (2014) forskning, som tilsier at læreren har størst betydning for elevenes læring. Datamaterialet viser slik jeg ser det at lærerne legger til rette for økt positiv samhandling og kommunikasjon i forbindelse med uteskole, noe som igjen kan føre til økt engasjement og læring hos elevene.

Lærerne presenterer flere eksempler på at uteskole egner seg som metode i forbindelse med begrepsinnlæring og språkutvikling fordi det foregår mer kommunikasjon og samhandling i uteskolearenaen enn i klasserommet. Dette stemmer med resultater fra tidligere forskning (Mygind, 2005; Jordet, 2007; Fiskum, 2015). Mygind (2005) peker på i sin forskning at flere språkfunksjoner ble stimulert i uteskolen enn i klasserommet. Elevene tok i bruk et mer utforskende språk ute, mens de inne brukte et mer fremstillende språk. Datamaterialet i denne studien viser at lærerne var opptatt av at elevene skulle erfare begrepene i virkeligheten, gjennom å oppsøke kunnskapskildene direkte (jmfør Jordet, 2014). Ved å lese, snakke om, «kjenne på og se» begrepene innhold, vil elevene få «*meirlæring*», som en av lærerne kalte det. Dybdelæring er noe som løftes fram i *Fremtidens skole* (NOU:2015, s. 14), samt i den nye generelle delen av læreplanen, og handler blant annet om at elevene gradvis skal utvikle sin forståelse av begreper. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om *spontane og vitenskapelige begreper* (Jordet, 2010; Säljö, 2016), og som vi også kjenner igjen i Deweys tanker om begrepslæring (Säljö, 2016). En av lærerne viste til at uteskole var positivt for de flerspråklige elevene, fordi hun i dialogen aktivt kunne korrigere språket og gi elevene eksempler på begreper de kunne bruke. I forbindelse med observasjon av båløkta, observerte jeg hvordan elevene kan utvikle språket. Samtidig som elevene gjorde seg erfaringer med å stable og tenne bål, snakket de om prosessen, jmfør Dewey (1916). De lærte nye begreper

som never, bark, oksygen, og erstattet hverdagsbegreper som trepinne med vedkubbe. Det at læreren kommuniserte aktivt med elevene gjorde at de fikk brukt sine hverdagsbegreper for å lære nye vitenskapelige begreper. Grunnet den økte kommunikasjonen og samhandlingen i uteskolen ser det ut til at elevene får utvidet sitt begrepsapparat, og dermed sin nærmeste utviklingszone, som igjen kan øke forutsetningen for å lære (jamfør Jordet, 2010; Vygotsky, 1978). At språket er avgjørende i slike prosesser er noe Säljö (2016) trekker fram som sentrale tanker hos både Vygotsky og Dewey. I forhold til språkstimulering vektla Vygotsky også lekens betydning (Vygotsky, 1978; Imsen, 2005). To av lærerne i undersøkelsen uttrykte at de brukte leken som tilnærming i arbeid med både faglige og sosiale mål, og at de gjennom trinnsamarbeid blandet klassene, for å legge til rette for at elevene skulle få flere lekepartnere og læringspartnere. Sett i sammenheng med Myginds (2007) forskning, var et av funnene at elevene fikk flere og andre leke- og læringspartnere i læringsaktiviteter i skogen, kontra i fri lek i skolegården.

Å bruke varierte læringsarenaer som skaper motivasjon og innsikt hos elevene er noe som er nedfelt i prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne uttrykker at uteskolearenaen er mangfoldig, og nevner spesifikt at det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på mulighetene som finnes i deres eget nærmiljø. Lærerne gir uttrykk for at elevene blir mer engasjerte og motiverte, når undervisningen skjer i kjente omgivelser, og at de også setter mer pris på nærmiljøet sitt. Dette er i tråd med Høgmo et al. (1981) sin evaluering av *Lofotprosjektet*. I likhet med Tiller (2002) uttrykker lærerne gjennom sine eksempler at de opplever at elevenes læringslyst og identitetsfølelse styrkes, når de får arbeide med kjente eksempler, som har betydning for deres virkelige liv. Lærerne forklarer at uteskolen både kan foregå i uterommet og innendørs (jamfør Jordet, 2010). I uterommet nevner de at undervisningen kan foregå alt fra i skolegården, marka, parker, vann, fjellet, byen og fjæra, og at uteskolen innendørs kan være bedriftsbesøk, biblioteksbesøk, kunstutstillinger, forestillinger, samt det å trekke inn frivillige organisasjoner. Lærerne nevner ikke spesifikt at de benytter bestemte samlingspunkt ute i forbindelse med formidlingssekvenser slik Jordet (2010) referer til, men alle nevner bålplassen som et naturlig samlingspunkt for samtaler. Av materialet kan det se ut til at lærerne gjør undervisningen meningsfull og relevant for elevene ved at de utnytter handlingsrommet de har, gjennom å variere og ta i bruk et bredt repertoar av læresteder etter behov, jamfør *stedsbasert kunnskap* (Friluftsrådernes landsforbund, 2008). Variasjon i læringsarenaer er i følge Jordet (2010) kjennetegn ved uteskole.

Forskning ifølge Haug (2010, s. 8) viser at undervisningen i klasserommet blant annet har vært kritisert for ukritisk bruk av lærebøker, der innholdet ikke nødvendigvis har gjenspeilet elevenes liv og interesse. Kritikken gikk også ut på at arbeidsmetodene var for lærerstyrte, med elevene som passive lyttere. Lærerne i denne studien viser gjennom sine eksempler at undervisningen ikke trenger å være slik. De påpeker at en forutsetning for å drive med uteskole, er at lærerne ikke blir for «bokstyrte», men heller ser mulighetene nærmiljøet gir, til å oppsøke kunnskapskildene direkte, slik som møte med øyestikkeren i sitt naturlige miljø og bedriftsbesøket. Uteskole synes å gi muligheter for å arbeide konkret med lærestoffet i autentiske situasjoner, noe som kan være forskjellig fra klasserommets kunnskapsformer (Høgmo et al, 1981; Mygind, 2005; Jordet, 2007). Autentisk undervisning kan ses i sammenheng med skolens danningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Deweys (1916) forståelse av erfaringsbegrepet, der eleven (subjektet) møter innholdet (objektet) i en ytre virkelighet. Samarbeid med næringslivet er, slik jeg ser det, ikke noe lærerne kan velge bort, når skolen skal bidra til at elevene får realisert sitt potensiale, slik at de kan bli rustet for å mestre eget liv og delta i et arbeidsfellesskap, jamfør *Fag – Fordypning - Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016) (2016), s. 13). Med tanke på at skolen skal utdanne fremtidige yrkesutøvere, påpekes det i Stortingsmeldingen at skolen og samfunnet skal stå i et gjensidig forhold til hverandre. Ut fra et entreprenørielt perspektiv nevner Ødegård (2003) skolens betydning for samfunnets eksistens, fordi skolen kan påvirke elevenes fremtidige valg, i forhold til yrke og bosted. En slik påvirkning kan bekreftes gjennom to av lærernes fortellinger, idet de viser til elever som uttrykte at de ønsket å jobbe ved bedriften de hadde besøkt eller hatt besøk av. Dette understreker lærernes holdning til at samarbeid med det lokale næringslivet er verdifullt. De uttrykker at elever, spesielt enkelte gutter, som ikke finner mening med skolearbeidet, har vist glede, mestring og forventning i møte med lokale bedrifter, fordi de ser at det finnes et yrke der ute som kan passe for dem. I evalueringen av *Lofotprosjektet* fant Høgmo et al. (1981) ut at spesielt elever med lærevansker hadde utbytte av undervisning i nærmiljøet, og at dette handlet om tilhørighet og det gjenkjennbare. Jordet (2010) trekker fram at lærernes rolle i denne sammenheng er å være en «brobygger», ved å sørge for at elevene skjønner sammenhengen mellom lærestoffet i skolen og kunnskapene i lokalsamfunnet. Lærerne i undersøkelsen er enige og ser på uteskole som «en forlengelse av klasserommet». De forteller at uteskolearenaen skal være et supplement til klasserommet og at undervisningen i uterommet skal gi mening, og ikke være løsrevet fra undervisningen inne, jamfør (Jordet, 2010; Husby & Fiskum, 2014). Lærerne påpeker videre at en slik undervisning krever et godt forarbeid og etterarbeid, noe datamaterialet viser flere eksempler på. Lærerne

forklarer denne tilnærmingen med at de gjennom forarbeidet starter med å trekke fram elevenes forkunnskaper om tema, samt at de varierer ulike innfallsvinkler på hvordan de forbereder et tema, noe som også en av mine observasjoner bekreftet. De fleste benytter videointroduksjon, lesing og dialog, og på den måten kan det se ut som om de går i dybden av lærestoffet, samt tar hensyn til at elevene lærer på ulike måter, jamfør Gardners (1993) ulike intelligensstyper. Av datamaterialet kan vi se at lærerne vektlegger det å være nysgjerrig, utforske og stille spørsmål, jamfør Jordets (2010) kjennetegn på uteskole, noe som også er satsingsområder i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Læreren som beskrev bedriftsbesøket, fortalte at elevene formulerte spørsmål til avdelingslederen i forkant av besøket, fordi det var mange begreper og ting de lurte på. Dette kan ut fra min forståelse ses i sammenheng med Deweys tanker om læring, at kunnskapsdanningen skjer gjennom å stille spørsmål, samt gjøre undersøkelser «inquiry» (Säljö, 2016, s. 91). Av datamaterialet kommer det fram flere eksempler på at lærerne benytter læringssamtalen gjennom læringsløyvene (jamfør Jordet, 2010; Munkeby, 2014). Lærerne forteller at en grundig introduksjon skaper forventninger og engasjement rundt et tema, samt at kunnskapen lettere etablerer seg etter gjennomføringen av aktivitetene og oppsummeringen. Dette samsvarer med teorien om at *mestringsforventning* fører til høyere innsats i skolearbeidet jamfør Skaalvik og Skaalvik (2015). De fleste lærerne i min studie legger opp uteskoleundervisningen, slik jeg ser det etter Jordets (2010) tretrinnsmodell, som også er i tråd med Klettes (2007) forskning om betydningen av å variere læringsstrategier. I forskningen vektlegger hun særlig betydningen av oppsummeringer, og hvordan dette henger sammen med det elevene har lært fra før. En av lærerne uttrykte i sammenheng med det, at han benyttet uteskole som oppsummering. En slik måte å tenke på kan ses relatert til Deweys (1916) teori om *kontinuitet* i læringen, der nye erfaringer bygges på tidligere erfaringer. Måten lærerne beskriver sin undervisning på ser jeg i sammenheng med *didaktisk kompetanse*.

Et av kjennetegnene ved uteskole er læring gjennom bruk av kropp og sanser (Jordet, 2010). Av datamaterialet kom det fram flere eksempler på undervisning som var knyttet til elevenes interesser og erfaringer fra dagliglivet, der elevene fikk ta i bruk kroppen og sansene sine i praktiske oppgaver. Et par av lærerne hevdet også at kunnskapen etablerte seg lettere når elevene fikk bruke kroppen i læring, noe som er i tråd med Dewey tenkning (Jordet, 2010), som viser til at læring skjer både gjennom kropp og sinn. Deweys (1916) todelte erfaringsbegrep, kommer slik jeg ser det til uttrykk gjennom oppgaven der elevene skulle lage softis, der *den aktive delen* gikk ut på at elevene skulle lese og følge oppskriften. Dersom

dette ikke ble gjort riktig, ville det fått konsekvenser for resultatet, som utgjorde *den passive delen*. Læreren fortalte at elevene måtte jobbe med fløteblandingen en viss tid for at det skulle bli til is. I denne oppgaven kan vi forstå Deweys (1916) begrep om *samspill*, der læringsaktiviteter knyttet til elevenes erfaringsverden og systematisk tenkning og refleksjon ligger til grunn for å forstå sammenhenger. I etterarbeidet sørget læreren for at elevene fikk reflektere over erfaringene de gjorde seg i prosessen, jamfør Dewey (1916) og *erfaringsdannelse*.

I forhold til sansbasert læring bringer lærerne fram opplevelsedimensjonen i læreprosessen, der de forteller om elever som har vært i ekstaselignende tilstand, jamfør reaksjonen på softisresultatet og møtet med øyestikkeren. En slik dimensjon bringer ifølge Hiim og Hippe (1998, s. 210) med seg flere sider ved læring, både den personlige, den sosiale, den følelsesmessige og den intellektuelle siden, som kan forstås ut fra humanistisk psykologi. De refererer i denne sammenheng til Grenstad (1986) som sier at «å lære er å oppdage». Læreren som fortalte om opplegget rundt øyestikkeren, uttrykte at elevene ble ekstra engasjerte når de fikk se øyestikkeren etter å ha lest om den på forhånd. I tillegg reflekterte hun over om de hadde lagt merke til øyestikkerne dersom de ikke spesifikt så etter dem? Forforståelse er ifølge (Jordet, 2010) styrende for hva man ser etter i naturen.

Lærerne forteller om positive erfaringer knyttet til det å gi elevene skriveoppgaver i etterkant av det de har opplevd og erfart. De mener at mange elever har bedre forutsetninger for å skrive om noe de selv har opplevd, og at slike oppgaver oppleves motiverende for dem. En av lærerne påpeker at kvaliteten på tekstene knyttet til uteskole er lengre og innholdsmessig bedre, enn tekster knyttet til klasseromsundervisningen, og at forskjellen spesielt er merkbar hos guttene. Det er likevel viktig å ta i betraktning at det trass i funnene, ikke nødvendigvis alltid er slik. Ut fra min erfaring er det delte preferanser. Noen liker å skrive om noe de har opplevd, mens andre liker å skrive fra fri fantasi.

Håstein og Werner (2014) viser til forskning som tilsier at jentene har bedre skoleprestasjoner, og at hoveddelen av de spesialpedagogiske tiltakene har blitt gitt guttene. Deres erfaring er at det i skolen ofte jobbes med oppgaver, som ikke nødvendigvis er tilpasset guttene. At skolen favoriserer jentenes, kan bekreftes via forskning (Nordahl, 2008; Gustavsén, 2017). Min studie viser derimot flere eksempler på oppgaver og tilnærminger til undervisning, der hensynet til guttenes interesser og forutsetninger blir ivaretatt, noe som ifølge lærerne har resultert i mestring og tilfredshet hos guttene. Sett i sammenheng med dette

kom Fiskum (2015) fram til i sin forskning, at uteskole syntes å ha gunstig effekt på guttene, med tanke på at gutter og jenter har forskjellig væremåte, og fordi guttene generelt er mer aktive og derfor kan utagere mer inne. I uteskolen får de «urolige» elevene utløp for energi, jamfør forskning (Fiskum, 2015), noe også en av lærerne i min studie påpekte.

I forbindelse med transportetappen (Jordet, 2010), observerte jeg hvordan læreren, uten at det nødvendigvis var gitt oppgaver på forhånd, kunne utnytte ulike situasjoner som oppstod for læring, noe som etter min forståelse er i tråd med *situert læring* (Säljö, 2016). På transportetappen var det elevene selv som brakte de ulike temaene på banen, etter hvert som de la merke til ting på veien, hvorpå læreren undret seg sammen med elevene og stilte spørsmål. Utemiljøet kan slik materialet viser, invitere til et mangfold av situasjoner som kan gi læring. Fiskum (2014) refererer til dette i teorien som *affordances*, som innebærer en intuitiv oppfattelse av det vi ser rundt oss. Dette kan ses i sammenheng med taus kunnskap. Et av funnene i Fiskums (2015) forskning var at elevene møter stor variasjon av *affordances* i uteskolen, som kan bidra til allsidig læring. Ut fra det jeg observerte sørget den ene læreren for gjennom dialogen, at elevene fikk utvidet erfaringene sine med temaer de tok opp, ikke bare på transportetappen, men gjennom hele uteskoledagen.

5.2 Ad uteskolelærerens kompetanse og personlige egenskaper

Mye har allerede blitt drøftet i forhold til viktige kompetanser og egenskaper lærerne må ha for å kunne tilpasse undervisningen på best mulig måte i uteskolen, men i undersøkelsen trekker lærerne spesielt fram at uteskolelæreren selv må delta i læringsaktivitetene og være aktiv i dialogen for å motivere og skape engasjement blant elevene, jamfør å være en *autentisk leder* (Laursen, 2004). De uttrykker også at lærerne må kunne være litt vågal ved å «gi slipp» på læreboka og se mulighetene, gjennom å oppsøke kunnskapskildene, variere undervisningen og læringsarenaer, samt sørge for at elevene får praktiske og erfaringsbaserte tilnærminger til teorien. Det er dette *didaktisk kompetanse* handler om i uteskolesammenheng. I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, vises det til forskning som avdekker vesentlige mangler i lærernes kompetanse i forhold til å styre elevaktiviteter. Utfordringen synes å være og erstatte fri elevaktivitet med styrt elevaktivitet (Klette, 2007). Jordet (2010) viser til NOKUTs (2006) evaluering av lærerutdanningen som bekrefter denne beskrivelsen. Kritikken rettes mot lærerutdanningen som ikke legger nok til rette for at studentene får opplæring i praktiske tilnærminger til fagene. Utdanningen preges fremdeles for mye av forelesninger, og mindre av praksis for studentene, som fører til at grunnutdanningen ofte kan «speile» lærerutdanningens måter å undervise på (Jordet, 2010).

Ut fra Klette (2003) sin konklusjon, om at lærere generelt mangler kompetanse i forhold til elevaktige arbeidsformer, kan man slik lærerne i studien refererer til, kvie seg for å gjennomføre uteskole. I tillegg appellerer nok ikke uteskole som metode til alle. Mye av ansvaret for implementering på den enkelte arbeidsplass blir trolig lagt på skolelederne og lærerne, som må sørge for at kompetanseheving og erfaringsdeling på dette området skjer innenfor den lille fellestiden lærerne har til rådighet. I Kunnskapsløftets læringsplakat står det at skolen skal bidra til at lærernes kompetanse brukes og videreutvikles, samt at det legges til rette for at lokalsamfunnet trekkes inn på en meningsfull måte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Damsgaard og Eftedal (2014) viser til i sin forskning, at en av utfordringene i skolen i dag, ifølge mange lærere, er at det ikke blir satt av nok tid til planlegging og felles erfaringsdeling, men at tiden heller «spises» opp av annen møtevirksomhet og skjemarapportering, som ikke nødvendigvis kommer elevene til gode. Disse utfordringene viste evalueringen av *Lofotprosjektet* også til (Høgmo et al. 1981). I forhold til uteskoleaktiviteter kreves det i noen tilfeller også økt bemanning, og utgifter til skyss i forbindelse med ekskursjoner og bedriftsbesøk, og det er ikke alltid skolen har midler til. Ut fra læreplanens mange intensjoner kan man lett også forstå at det forventes mye av en lærer, både av kunnskap og kompetanser på ulike områder, og at noen lærere kan føle at de ikke strekker til. Lærerne i undersøkelsen reflekterte også over problematikken rundt at det blir satt av for lite tid til planlegging, og påpekte at det derfor var ekstra viktig at lærerne delte gode opplegg med hverandre og lærte av hverandre, jamfør «ildsjeler» (Bertsen, 2013). De snakket lite om begrensninger, men ga uttrykk for at blant annet positive holdninger og et godt trinn- og lærersamarbeid la grunnlaget for å lykkes med uteskole.

Ut fra datamaterialet og det som kommer fram av drøftingen, får jeg et inntrykk av at lærerne fordi de kommer så nært innpå elevene ute, fremhever uteskolelærerens *relasjonelle kompetanse*, jamfør Spurkeland og Lysebo (2016). De trekker også fram andre egenskaper de mener er viktige for å kunne tilpasse, slik at elevene skal få lyst og motivasjon til å lære. For å drive med uteskoleundervisning forteller de at en forutsetning er at lærerne selv er interessert i uteskole og er glad i å være ute, og at det legges til rette for at denne gleden overføres til elevene. I forlengelsen av det gir de også uttrykk for at uteskolelæreren må være blid, ydmyk og ha humor. Dette er ifølge Spurkeland & Lysebo (2016) sentrale sider i relasjonskompetansen, og refererer samtidig til forskning som viser at et miljø preget av positive følelser, åpner opp for kreativitet og mottakelighet (Fredrickson, 2010).

KAPITTEL 6. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

I studien har jeg hatt fokus på *hvordan lærere tilpasser undervisningen i uteskolen, og hvilke lærerforutsetninger som ligger til grunn for å undervise i uterommet*. Gjennom intervju og observasjon har lærerne gitt meg muligheten til å få et innblikk i deres uteskolehverdag.

Datamaterialet tegner et bilde av lærere som viser en *bred* tilnærming til tilpassa undervisning, og at uteskole gir muligheter for at lærerne kan legge til rette for at opplæringen skjer innenfor fellesskapets ramme. Uteskolen gir lærerne flere anledninger til å bli kjent med eleven som et *24-timers-menneske*, noe som igjen gjør det lettere å tilpasse undervisningen, etter elevenes behov og forutsetninger. Gjennom å være aktiv i samspill og dialog med elevene, fremstår lærerne som et *støttende stillas* som både engasjerer, veileder, motiverer, korrigerer, samt bidrar til økt språkutvikling. Lærerne legger til rette for læringsaktiviteter der elevene får trene på kommunikasjon, samarbeid og sosiale ferdigheter. Gjennom å differensiere læringsgrupper etter elevenes faglige, sosiale og fysiske nivå, legger lærerne til rette for at elevene får bidra med sine styrker, slik at de framstår som ressurser for hverandre i læringsarbeidet. Materialet viser at lærerne vektlegger elevenes erfaringer, gjennom å variere undervisningen, læringsarenaer og kunnskapskilder i nærmiljøet. Elevene får mulighet til å ta i bruk både kropp, sinn og sanser i en undervisning, som oppleves virkelighetsnær og meningsfull for dem. Gjennom uteskole legger lærerne til rette for at elevene får vise andre sider av seg selv enn det klasserommet gir, noe som ser ut til å bidra til elevenes mestring og trivsel, samt sosiale og emosjonelle utvikling. Kvaliteten på skriveoppgaver som er gitt i etterkant av uteskoleopplevelser synes å være utslagsgivende i forhold til lengde og innhold, spesielt hos guttene. Datamaterialet viser til at lærerne tenker tverrfaglig, tilbyr en kjønnsnøytral undervisning, der både faglige og sosiale mål ivaretas i læringsaktivitetene. De legger til rette for at elevene skal skjønne sammenhengen mellom uteskoleundervisningen og den faglige teorien, og for å bidra til elevenes dybdelæring, planlegger og gjennomfører lærerne undervisningen etter *tretrinnsmodellen: formidlingssituasjon, utprøvingssituasjon og konsolideringssituasjon*. For å kunne tilpasse undervisningen gjennom uteskole viser lærerne til at uteskolelæreren må formidle gleden til elevene ved å være ute, være aktive sammen med dem, se mulighetene uterommet gir for læring, og fremstå som en positiv, blid og omsorgsfull «læringsgleder».

Det er utrolig kor mykje som ligg i uteskole som ongan tjene på, oppsummerte den ene læreren da hun beskrev uteskolens muligheter. Studiens funn oppsummert ovenfor underbygger dette utsagnet, og viser hvordan lærerne ved bruk av uteskole som metode, gjennom en bred

tilnærming kan legge til rette for en tilpassa undervisning, der både individet og fellesskapet blir ivaretatt, og slik elevenes helhetlige utvikling.

Veien videre

Som jeg var inne på innledningsvis, kunne det vært interessant i forlengelsen av forskningen å foreta en undersøkelse på hvordan elevene selv opplever uteskole. I studien har jeg også vært inne på utfordringer i form av at lærere mangler kompetanse knyttet til praktiske tilnærminger og uteskole, og derfor kunne det vært forsket på hvordan lærerutdanningen kan legge til rette for at lærerstudenter kan få kunnskap om en slik tilnærming. Betydningen av læreres relasjonskompetanse i forhold til elevenes læring, er også et spennende forskningsfelt.

Litteraturliste

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: hele skolen med*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, R. W. (2014). Kommunikasjon som fremmer læring. I P. S. Brønn & J. K. Arnulf (red.). *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner* (s. 149-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø: lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berntsen, P. (2013). *Forskning i relation udeskole: Hva, hvorfor, hvordan, hvor mange, hvem, hvor, hvorfor ikke og hvorfor?* Steno Center for Sundhedsfremme og Experimentarium. Hentet 22.02.18 fra http://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/Udeskole/Forskning/Peter-Berntsen/berntsen_oversigt_forskningsresultater2013.pdf
- Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *Mill: Mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier. På vei mot tilpasset opplæring*. Oslo: PEDLEX.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det?: Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dewey, J. (1916). Erfaring og tenkning. Oversatt av B. Christensen. I E. L. Dale (1996) (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53-66). Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiskum, T.A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby. (red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. (s. 70-80). Oslo: Cappelen Damm.
- Fiskum, T. A. & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskolen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby. (red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. (s. 137-146). Oslo: Cappelen Damm.
- Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor education as an alternative and complementary pedagogy: acknowledging the nature of children*. Trondheim: Norwegian University of Science

and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Social Work and Health Science.

Friluftsrådernes landsforbund. (2008). *Læring i friluft: en veileder*. Hentet 26.02.18 fra <https://files.solvecms.com/friluftsrad.no/fd03668/Veileder - Læring i friluft.pdf>

Gardner, H. (1993). *Slik tenker og lærer barn: og slik bør læreren undervise*. Norsk oversettelse, Grøhn, H. Oslo: Praxis Forlag.

Gustavsen, A. M. (2017). *Longitudinal Relationship between Social Skills and Academic Achievement in a Gender Perspective*. (Doktoravhandling). Hentet 10.05.18 fra <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>

Hattie, J. (2014). *Synlig læring: for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.

Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd. Hentet 22.03.18 fra https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97- Ve_reform971.pdf

Haug, P. (2010). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole*, 1/2010, 8-13. Hentet 04.05.18 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2010/bedre-skole-1-2010.pdf>

Hebæk, M., Holmen, L. S. & Retterstøl, A. (2002). *Uteskole: ei praktisk håndbok*. Otta: N. W. Damm & Sønn.

Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I M. Brekke, (red.). *Å begripe teksten: Om begrep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-85). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby. (red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. (s. 30-42). Oslo: Cappelen Damm.

- Høgmo, A., Solstad, K. J. & Tiller, T. (1981). *Skolen og den lokale utfordring: En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (red.). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet som klasserom»: *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet universitetet i Oslo. Hentet 03.05.18 på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_nærmiljøet.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2015). *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 23.04.18 fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform-97*. Oslo: Pedagogisk Forsknings Institutt.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen: et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 4/2007, 344-355. Hentet 16.04.18 fra https://www-idunn-no.eazy.uin.no/npt/2007/04/bruk_av_arbeidsplaner_i_skolen_-_et_hovedverktoy_for_a_realisere_tilpasset
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer - hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 13.01.18 fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (red.). *The SAGE handbook of Applied Social research Methods* (s. 214 – 253). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet 24.08.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Meld. St.16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 19.09.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 04.05.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 10.02.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Munkeby, E. (2014). Utforskende samtale for læring. I T. A. Fiskum & J.A. Husby (red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 30-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste*

- klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Institut for Idræt Museum Tusulanums Forlag.
- Nordahl, T. (2008). Jenters og gutters situasjon og læringsutbytte i skolen. *Bedre skole*, 1/2008. 86-91.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2018). *Sentrale begreper*. Hentet 12.01.18 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 15.01.18 <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet 30.04.18 <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 12.12.18 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1_-_§1-3
- Orset, A. K. (2017). *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet: En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning*. Bodø: Nord universitet.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skogen, K. (2006). Case – forskning. I K. Fugleth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: J. W. Cappelen Forlag.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. I M. Bunting (red.). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 56-76). Oslo: Cappelen Damm.

- Thagaard, T. (2013). *Systematisk innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 15.01.18 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læringsplakaten*. Hentet 12.02.18 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 03.05.18 fra <https://lovdata.no/static/SF/sf-20170901-1332-01-01.pdf?timestamp=1524021412000>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London, England: Harvard University Press Cambridge, Massachusetts.
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Intervjuguide gjennomført i tillegg for lærerne som deltok i observasjonen

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Vedlegg 4: Den ene lærerens plan for uteskoledagen

Vedlegg 5: Informert samtykke for lærerne

Vedlegg 6: Informasjonsbrev til foresatte

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1. Intervjuguide for alle lærere

Ca 1. time

Tema: Uteskole og tilpassa opplæring

Introduksjon:

- Velkommen
- Avklare om deltaker fortsatt ønsker å delta
- Avklare at det er greit å gjøre lydopptak

Hovedintervju:

1. *Kan du beskrive en eller flere uteskoleopplevelser som virkelig ga deg «godfølelsen», og som du lærte av?*
2. *Hva forstår du med begrepet uteskole?*
3. *Hvilke erfaringer har du med å benytte uteskole som en del av undervisningen?*
4. *Hvilke muligheter mener du det ligger i å benytte nærområdet og lokalsamfunnet vårt i uteskolen?*
5. *Hvilke utfordringer ser du for deg ved det å drive med uteskole?*
6. *Hvordan planlegger du vanligvis uteskoleundervisningen?*
7. *Hva forstår du med begrepet tilpassa opplæring?*
8. *Hvordan mener du uteskoleundervisninga kan ivareta prinsippet om tilpassa opplæring?*
9. *På hvilke måter tror du elevene lærer gjennom uteskole?*
10. *Hvilke utfordringer ser du ved å tilpasse undervisninga i uteskole?*
11. *Hvilke lærerforutsetninger mener du bør ligge til grunn for å drive god uteskoleundervisning?*
12. *Hva mener du skal til for at lærerne skal bli skikkelig gode på denne undervisningsmetoden?*

Avslutning:

- Ta tak i ting som eventuelt er uklart.
- Er det noe mer du har lyst å tilføye?
- Tusen takk for at du kunne stille til intervju.

Vedlegg 2. Intervjuguide, i tillegg for lærerne som skal observeres

Før observasjon:

Ca. 30 minutter

- 1. Hva skal innholdet i uteskoledagen være, med tanke på forarbeid, gjennomføring og etterarbeid?*
- 2. Hvilke fag legger du vekt på i denne undervisninga, og hvilke læringsmål skal dere jobbe med?*
- 3. Hvilke tegn på læring ser du på forhånd for deg, faglig og sosialt hos elevene?*
- 4. Hvordan tenker du å tilpasse undervisninga i elevgruppa?*
- 5. Hvilke tanker har du om elevenes opplevelse av denne undervisninga?*
- 6. I samspill med elevene, hva vil du gjøre konkret for at elevene skal sitte igjen med gode opplevelser på en slik dag?*
- 7. Er det noe spesielt du ønsker jeg skal se etter under observasjonen?*

Etter observasjon:

Ca. 30 minutter

- 1. Hvordan synes du uteskoleundervisninga gikk? Hva var bra?*
- 2. Er det noe du ville gjort annerledes hvis du skulle gjøre det samme en gang til?*
- 3. Hvordan la du til rette for å tilpasse opplæringa?*
- 4. Kunne du se tegn på at elevene nådde de forventede mål?*
- 5. Hva tenker du elevenes opplevelse var av uteskoleundervisningen?*
- 6. Hva lærte du selv?*

Avslutning

- Hvordan opplevde du observasjonen?
- Tusen takk for at jeg fikk observere undervisningen din og for at jeg fikk gjøre intervju med deg i forkant og etterkant.

Vedlegg 3. Observasjonsguide uteskoledagen.

Hva som observeres	Observasjonsnotater	Metode-notater	Teoretiske notater	Personlige notater
<p><i>Forarbeid i klasserommet.</i></p> <p>Hvordan dagen starter.</p> <p>Hvilke mål det skal jobbes med og forventninger.</p> <p>Hvordan opplegget presenteres.</p> <p>Elevenes deltakelse og engasjement.</p>				
<p><i>Gjennomføring av de ulike undervisningssekvensene i uteskolen.</i></p> <p>Innholdet i transportetappen til bestemmelsessted.</p> <p>Hvilke fag som kombineres.</p> <p>Hvordan aktivitetene er tilrettelagt.</p> <p>Lærerens deltakelse og engasjement i aktivitetene.</p> <p>Lærer-elev-relasjoner.</p> <p>Elev-elev-relasjoner.</p> <p>Hvordan elevene samarbeider og kommuniserer.</p> <p>Hvordan gruppene er satt sammen.</p> <p>Matstunden ved bålet.</p> <p>Elevene i frilek.</p> <p>Elevenes engasjement og trivsel.</p>				

Innholdet i transportetappen til skolen.				
<i>Etterarbeid i klasserommet.</i> Oppsummering og dialog. Hva elevene har lært. Hvilke oppgaver som gis. Elevenes engasjement.				
<i>Sammenheng</i> Om aktivitetene inne henger sammen med aktivitetene jf. tretrinnsmodellen. Om elevene får oppleve teorien i praksis.				
<i>Uteskolelæreren</i> Lederegenskaper. Didaktisk kompetanse. Relasjonskompetanse. Personlige egenskaper.				

Vedlegg 4. Den ene lærerens plan for uteskoledagen.

Tema: Kropp og helse

Tema: mål uke 2

- Kunne navnet på noen *ytre kroppsdel*er og bli kjent med oppgavene deres.

Tema: mål uke 3

- Kunne navnet på noen *indre kroppsdel*er og bli kjent med oppgavene til *lungene og hjertet (måle pulsen)*.

Mål for uteskolen – uke 3

- Bruke kroppen – gjøre forskjellige leker og aktiviteter på skøyter.
- Kjenne hva som skjer i kroppen – med lungene og hjertet når vi er i aktivitet.
- Prøve å måle pulsen på en annen, når vi er i aktivitet ute.
- Kunne samarbeide med de andre på gruppa i aktivitetene. Gjøre hverandre gode.

- Felles for alle, start inne: Bli kjent med hvordan vi lager bål.

Bålgruppe uke 3: Øve på å ordne til og tenne opp bål.

Parken – Plan for dagen:

1. Oppstart inne: mål - plan for uteskolen og bålgrupper,
sjekke utstyr/sekker, gå på do og kle på, still opp ute.
2. Parken: ALLE LEVERER VEDKUBBER TIL BÅLGRUPPA
Litt fri lek mens vi kler på skøyter + bålgruppa ordner klart bålet.
 - Felles aktivitet 1 (lek på skøytene: 4 hender, rygg mot rygg - kroppsdelers norsk og engelsk. Hauk og due)
 - Bål og spising + Fri lek
 - Felles aktivitet 2 (Oppvarming: Stiv Heks. Matematikkoppgave: Fire lag: samle flest erteposer fra midten- bare lov å hente en av gangen. 10 p for hver pose)
 - Fri lek
 - Rydde og gå tilbake til skolen.
3. På skolen - Etterarbeid: skriv (min.5 setninger) og tegn i temaboka fra uteskolen.

Vedlegg 5. Informert samtykke for lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Uteskole som arena for tilpassa opplæring”

Bakgrunn og hensikt med prosjektet

I skolen er det i dag mange som i varierende grad benytter seg av uteskole som metode i undervisninga. I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg gjennom intervju og deltakende observasjon som metode, og gjøre en liten undersøkelse knyttet til hvordan lærere tilpasser undervisninga for den enkelte elev gjennom uteskole. Det er jeg som skal gjennomføre prosjektet. Min veileder ved Nord universitet er 1. amanuensis i pedagogikk, Ann Karin Orset.

Foreløpig problemstilling er:

Hvordan kan lærere gjennom bruk av uteskole som metode på småskoletrinnet forankre prinsippet om tilpassa opplæring?

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i undersøkelsen ut fra din interesse for, erfaring med og kunnskap om arbeide med uteskole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennom prosjektet vil jeg gjøre intervjuer om uteskole og tilpassa opplæring generelt. Jeg vil be deg om å fortelle om uteskoleopplevelser som gjorde spesielt inntrykk på deg, med tanke på elevenes læring og mestringsfølelser. Du velger selv hva du ønsker å fortelle om. For å kunne gå tilbake og lytte til det som ble sagt i løpet av intervjuet ber jeg om lov til å gjøre lydopptak.

Før jeg observerer undervisninga, ønsker jeg i forkant å bli litt kjent med deg og din klasse. Da tenker jeg å være sammen med dere noen undervisningstimer, for å fortelle elevene om hvorfor jeg er der, og ellers være til hjelp. Selve uteskoledagen vil jeg veksle mellom å delta i undervisninga og gjøre feltnotater. Din undervisning, elevenes respons og samhandlinga vil være en del av det som blir observert. Jeg vil i forhold til dette lage et skriv der foreldrene får informasjon om prosjektet.

Som deltaker kan du når som helst velge å trekke deg fra prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data som blir samlet inn om deg og elevene, vil bli anonymisert. I nedskrivningene vil alle få et fiktivt navn, som kobles opp mot en kode på en navneliste. Denne navnelista, datamaterialet, samt lydopptakene, er det bare jeg som student som har adgang til.

Alt arbeid med prosjektet vil bli oppbevart på en passordbeskyttet pc, som bare jeg bruker, og materialet vil bli slettet etter endt prosjekt, og senest innen 1. august 2018.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh Anne Berit Andersen

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen
Uteskole som arena for tilpassa opplæring

Gjennomført av Anne Berit Andersen
Masterstudent ved Nord universitet Bodø

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, selv etter at du har sagt ja.

Kryss av et av alternativene.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta på intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta på intervju og deltakende observasjon.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6. Informasjonsbrev til foresatte

Angående forskningsprosjekt *Uteskole som arena for tilpassa opplæring*

Bakgrunn og hensikt med prosjektet

I skolen i dag er det mange som i varierende grad benytter seg av uteskole som metode i undervisningen.

I forbindelse med min masteroppgave i tilpassa opplæring, ønsker jeg å observere uteskoleundervisninga i klassen der ditt barn går.

Som deltakende observatør vil jeg på forhånd bli litt kjent med klassen, fortelle elevene hvorfor jeg er der, og ellers være til hjelp. Selve uteskoledagen vil jeg veksle mellom å delta i undervisninga og gjøre notater. Ditt barn vil være en del av helheta som blir observert, men vil ikke bli gjenkjent ved navn eller andre personopplysninger i prosjektet. Det er i hovedsak læreren og undervisninga hans jeg skal observere. Som lærer har jeg også taushetsplikt.

Målet med prosjektet er at vi i lærerkollegiet skal bli bevisst på hvordan vi kan tilpasse undervisninga for elevene, slik at alle ut fra sine forutsetninger skal få best læringsutbytte og oppleve mestring.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og skal ikke publiseres offentlig, men bare brukes internt.

Dersom dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med undertegnede eller kontaktlærer.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Andersen

Vedlegg 7. Kvittering og godkjenning fra NSD



Ann Karin Orset

7600 LEVANGER

Vår dato: 18.12.2017

Vår ref: 57423 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.11.2017 for prosjektet:

<i>57423</i>	<i>Uteskole som arena for tilpassa opplæring på småskoletrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann Karin Orset</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Berit Andersen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Sri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne-Berit Andersen, anbe.andersen@gmail.com



Personvernombudet legger til grunn at skolene godkjenner prosjektet.

Vi gjør oppmerksom på at når man forsker på sin egen arbeidsplass må man være bevisst sin dobbeltrolle. Det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta når man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Det skal ikke registreres personopplysninger om elever i dette prosjektet, og det er derfor heller ikke nødvendig å innhente samtykker fra elever/foresatte. Studenten legger opp til å gi informasjon om gjennomføringen av observasjonene til foreldrene. Vår vurdering er at informasjonsskrivene til lærere og foresatte er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Nord universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.08.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/skole, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>