



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Tanja Lågrinn

Bacheloroppgave

**Når et gram erfaring veier mer enn et tonn teori  
– en kvalitativ intervjustudie om uteskole**

**When a gram of experience weighs more than a ton of theory  
– a qualitative interview study about outdoor education**

Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn 2013

Våren 2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:**

*Når et gram erfaring veier mer enn et tonn teori – en kvalitativ intervjustudie om uteskole*

**Forfatter:**

Tanja Lågrinn

**År:**

2016

**Sider:**

36

**Emneord:**

Uteskole, tilpasset opplæring, «learning by doing»

**Sammendrag:**

Med utgangspunkt i temaene uteskole og tilpasset opplæring er målet med denne bacheloroppgaven å besvare problemstillingen «*Hva hemmer og fremmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen for alle elever i skolen?*».

Gjennom intervjuer med to lærere og to skoleledere har jeg fått innsikt i hva som kan være mulige svar på problemstillingen. Funnene viser at det først og fremst er læreren som er den avgjørende faktoren for å drive uteskole; både lærerens lyst og interesse, men også lærerens kompetanse i å drive uteskole, samt lærerens vilje til å endre på egen praksis.

Videre viser funnene at skolens område, mangel på tid, elevenes påkledning, mangel på utstyr, samarbeid med foreldre, følelsen av kaos utenfor klasserommet, lærernes arbeidsoppgaver og skoleledelsens prioriteringer er hindringer. Likevel åpner uteskole mulighetene for å forsterke det teoretiske fagstoffet, fordi man jobber praktisk og bruker andre læremidler. Uteskole skaper også sterkere relasjoner og gir større rom for å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle læring. Dette er faktorer som fremmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:**

*When a gram of experience weighs more than a ton of theory – a qualitative interview study about outdoor education*

**Author:**

Tanja Lågrinn

**Year:**

2016

**Pages:**

36

**Keyword:**

Outdoor education, adaptive learning, «learning by doing»

**Summary:**

Based on the themes of outdoor education and adaptive learning, the objective of this bachelor thesis is to answer the research question «*What inhibits and promotes the use of outdoor education to implement adaptive learning for all students in school?* ».

Through interviews with two teachers and two principals I have got an impression of what could be possible answers to the research question. The findings show that it is primarily the teacher who is the key factor for conducting outdoor education; both the teacher's desire and interest, but also the teacher's competence in running outdoor education, and the teacher's willingness to change their own practices.

The findings also show that the school grounds, lack of time, the students' outerwear, lack of equipment, cooperation with the parents, the feeling of chaos outside the classroom, teachers' work and school management priorities are obstacles. Still, outdoor education opens opportunities to enhance the theoretical subjects because the students are able to learn by doing practical tasks and use different kinds of learning aids. Outdoor education also creates stronger relations, and opens up for developing the student's social and emotional learning. These factors promote the use of outdoor education to implement adaptive learning.

## Forord

Mitt personlige engasjement for uteskole gjorde det lett å velge tema for denne bacheloroppgaven. Jeg hadde, og har fremdeles, stor tro på å jobbe praktisk med fag ved å benytte skolens nærområde i undervisningen. Tilpasset opplæring står sentralt i norsk skole og jeg så det dermed naturlig å knytte disse temaene til hverandre. Til tross for at alle lærere jobber mot målet om å gi alle elever tilpasset opplæring, og at uteskole har lange tradisjoner viste det seg å være vanskelig å finne skoler og lærere som benytter uteskole aktivt. Med utgangspunkt i dette utformet jeg en problemstilling som undersøker hva som hemmer og fremmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen. Tanken er at dersom jeg finner et svar på dette vil jeg kanskje være bedre rustet til å ta i bruk uteskole i min egen undervisning i fremtiden.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Hege Knudsmoen for all hjelp. Takk for at du har tatt deg god tid til å besvare spørsmålene mine til nesten alle døgnets tider. Du har gitt meg mange gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. Arne Jordet fortjener også en takk for å ha tatt seg tid til å komme med gode idéer, tips og råd i forkant av skriveprosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til alle mine fire informanter som stilte til intervju. Takk for at dere satte av tid til disse spennende og innholdsrike samtale. Til slutt vil jeg takke mine gode medstudenter Ellen og Sol, min gode venninne Sissel, mine hjelpsomme søstre Linda og Leila, og samboeren min Sindre som har tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing og forslag til endringer i teksten. Det setter jeg stor pris på!

Tanja Lågrinn

Hamar, 18.05.16

---

# Innholdsfortegnelse

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	8
<b>2. TIDLIGERE RELEVANT FORSKNING OG TEORI .....</b>	<b>9</b>
2.1 HVA ER UTESKOLE? .....	9
2.2 IMPLEMENTERING AV EN ARBEIDSMETODE I SKOLEN .....	10
2.2.1 <i>Initieringsfasen</i> .....	10
2.2.2 <i>Implementeringsfasen</i> .....	11
2.2.3 <i>Institusjonaliseringsfasen</i> .....	11
2.3 UTESKOLE SOM EN ARBEIDSMETODE FOR Å TILPASSE OPPLÆRINGEN .....	12
2.4 JOHN DEWEY .....	13
<b>3. METODE .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 HERMENEUTIKKEN.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 KVALITATIV METODE.....</b>	<b>15</b>
3.2.1 <i>Intervju som metode</i> .....	16
3.2.2 <i>Utvalg</i> .....	17
3.2.3 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	17
3.2.4 <i>Etiske betraktninger</i> .....	18
<b>4. PRESENTASJON AV DATA.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1 NORA .....</b>	<b>20</b>

---

4.2	ELI .....	20
4.3	MARIE .....	21
4.4	RUNE.....	22
<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING AV DATA.....</b>	<b>23</b>
5.1	ELEVENES EVNER OG FORUTSETNINGER.....	23
5.2	ORGANISERING AV SKOLEDAGEN .....	24
5.3	LÆRINGSARENA OG LÆREMIDLER .....	26
5.4	ARBEIDSMÅTER OG ARBEIDSMETODER.....	27
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>29</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>30</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>33</b>
	<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>35</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valgt tema

Tanken om å skape en skole for alle har eksistert siden vi fikk enhetsskolen i 1936. Fra 1970-årene kom tanken om organisatorisk og faglig tilpasning for alle elever i nærskolen (Haug, 2012). Opplæringslova (1998) § 1-3 presiserer: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Elevenes rett til tilpassa opplæring er et lovfesta formål i dagens skole. Likevel viser det seg at skolene ikke er gode nok på å gi tilpasset og likeverdig opplæring til alle (Jordet, 2010).

Idéen om å flytte undervisningen ut av klasserommet er ingen ny tanke. Dersom vi ser på læreplanene fra 1900-tallet og frem til i dag ser vi at det gjennomgående er satset på å bruke lokalsamfunnet og nærmiljøet som en ressurs i opplæringen (Jordet, 2010). I dagens læreplanverk for *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) presiseres det i Læringsplakaten: «Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte».

Barn har aldri brukt så mye tid på skolen som i dag. Vi har gått fra en femårig skole i 1739, til at vi i dag har 10 år obligatorisk skole (Haug, 2012). Som fremtidig lærer vil jeg ha en viktig jobb med å legge til rette for at elevene får vært fysisk aktive i løpet av skoledagen, og at opplæringen tilpasses alle elever. Uteskole kan derfor bli en viktig del av min yrkesutøvelse. Gjennom bacheloroppgaven ønsker jeg å finne ut av hva som gjør at skoler velger å bruke uteskole aktivt som en del av elevenes opplæring, og hvorfor de velger det bort.

## 1.2 Problemstilling

Jeg har formulert følgende problemstilling:

***«Hva hemmer og fremmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen for alle elever i skolen?»***

## 1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgavens innledning med begrunnelse for tema og problemstilling er presentert i kapittel 1. I kapittel 2 blir uteskole belyst gjennom relevant teori og forskning. Valg av metode for datainnsamlingen er beskrevet i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres funnene gjennom en presentasjon av hver enkelt informant. Videre blir funnene drøftet i lys av teori i kapittel 5, før kapittel 6 konkluderer med mulige svar på problemstillingen.



## 2. Tidligere relevant forskning og teori

### 2.1 Hva er uteskole?

Allerede på 1700-tallet uttalte Jean Jacques Rousseau at barn burde lære gjennom sanser og erfaringer i naturen (Aasen, 2006). Uteskole fikk likevel ikke gjennombrudd før på 1900-tallet med den reformpedagogiske bevegelsen. Begrepet uteskole har siden den gang gått fra å være knyttet til leirskolevirksomhet (Jordet, 2007), til at vi i senere tid knytter begrepet til det ordinære opplæringstilbudet (Jordet, 2010).

Det finnes ulike oppfatninger av hva uteskole er og det er derfor store variasjoner i praktiseringen av uteskole (Andersen & Fiskum, 2014). Arne Jordet (2010) er en av de fremste forskerne innenfor uteskole i Norge. Han presiserer at uteskole rommer et mangfold av praksisformer som finner sted utenfor klasserommet, og definerer uteskole slik: «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). Uteskole handler altså ikke bare om å ta med elevene ut i naturen, men gjelder all undervisning og aktivitet som foregår utenfor klasserommet.

Det skilles mellom to ulike forståelser av uteskole – en smal og en bred forståelse (Jordet, 2010). Den smale forståelsen tar utgangspunkt i at man benytter nærmiljøet og lokalsamfunnet for å nå spesifikke mål, enten faglige eller sosiale. Jordet (2010) skriver at ulempen med denne forståelsen av uteskole er at man glemmer den allmenndannede funksjonen som uteskole har. Hvis læreren derimot har en bred forståelse av uteskole vil uteskole brukes som et middel for å fremme allmenndannelsen (Jordet, 2010). Lærere som vektlegger denne forståelsen ser hvilke positive innvirkninger uteskole kan ha for hver enkelt elev sin læring og utvikling, både faglig, sosialt og fysisk.

Jordet (2010) presiserer at undervisningen som skjer ute er gjensidig avhengig av undervisningen som skjer inne. Uteskole bør drives slik at elevenes erfaringer knyttes til det faglige i klasserommet (Husby & Fiskum, 2014). Det vil være av stor betydning hvordan læreren legger opp undervisningen ute, og videre setter det i sammenheng med det som skjer i klasserommet.

## 2.2 Implementering av en arbeidsmetode i skolen

I skolens utviklingsarbeid anvendes forskningsbasert kunnskap for å forbedre skolens praksis for at alle elevers faglige og sosiale utvikling blir best mulig (Sunnevåg & Andersen, 2012). Nordahl og Dobson (2009) skriver «forsknings- og utviklingsarbeid bør ha som mål å gi noen tilnærminger og anvisninger for en mulig forbedret pedagogisk praksis» (s.15). Utviklingsarbeidet burde altså munne ut i kunnskap om hvilke pedagogiske tilnærminger som er hensiktsmessige å benytte i bestemte situasjoner. Det vil si at dersom en skole ikke anvender uteskole som en arbeidsmetode kan det defineres som et utviklingsarbeid (Jordet, 2010).

Utviklingsarbeidet innebærer tre hovedfaser: initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen (Ertesvåg, 2012). Ogden (2004) presiserer at implementeringen vil være avgjørende for resultatene i skolen.

### 2.2.1 Initieringsfasen

I initieringsfasen blir det tatt en avgjørelse om å sette i gang et endringsarbeid på skolen (Ertesvåg, 2012). Forslagene om å gjøre endringer kan enten komme ovenfra, fra staten, skoleeier eller ledelsen (top-down), eller nedenfra, altså fra kollegiet, en lærergruppe eller en lærer (bottom-up) (Ertesvåg, 2012), dersom for eksempel en ny lærer har god erfaring med uteskole fra egen praksis. Det viser seg at de ansatte fort kan vise motstand når forslagene om endring kun kommer fra ledelsen, og dette kan føre til et mislykket forsøk på å implementere noe nytt i skolen (Fullan, 2007). På en annen side viser det seg at de ansatte vil være mer motiverte i endringsarbeidet, og viser mindre motstand, dersom de selv har forslag til endringer (Fullan, 2007). Det argumenteres for skoleomfattende endringsarbeid, men de er tidkrevende fordi det tar lengre tid å involvere alle (Sunnevåg & Andersen, 2012). Sunnevåg & Andersen (2012) henviser til Fullan som hevder det beste utgangspunktet for å implementere utviklingsarbeid er når både lærere og ledelsen har et samlet ønske om å forbedre forhold i skolen.

Ertesvåg og Roland (2007) beskriver implementering av noe nytt i skolen som en kollektiv virksomhet, slik at skolen får en kultur med endringsvillighet. Alle aktørene i skolen må være villige til å forandre på nåværende praksis, og dette skjer først når for eksempel alle ser behovet for å benytte uteskole for å tilpasse opplæringen. Dersom de ansatte ikke ser

behovet for forandring, vil utviklingsarbeidet mest sannsynlig ikke lykkes (Ertesvåg, 2012). Derfor er det viktig at skolen jobber for å involvere flest mulig i utviklingsarbeidet og skape en bred enighet om at det er behov for nye tiltak, og at disse tiltakene videre kan brukes som et redskap for å løse utfordringer på hver enkelt skole (Sunnevåg & Andersen, 2012).

Før man kan implementere en ny arbeidsmetode i skolen er det viktig å se på skolens kapasitet for endring, altså om forholdene ligger til rette for å gjennomføre utviklingsarbeidet med tanke på lærerkollegiets kompetanse, ferdigheter og handlinger (Ertesvåg, 2012). Kompetanse innenfor uteskole blir dermed avgjørende i implementeringen.

### **2.2.2 Implementeringsfasen**

Implementeringsfasen handler om å sette i gang intervensjonen (Ertesvåg, 2012). I denne fasen settes tiltakene inn i et systematisk arbeid som varer over tid (Sunnevåg & Andersen, 2012). Ledelsen har kontinuerlig en viktig rolle når det kommer til å initiere, men ikke minst implementere nye arbeidsmåter i skolen. Ledelsen skal inspirere, motivere og påvirke de ansatte i riktig retning for at det skal være mulig å nå det kollektive målet (Ertesvåg, 2012). Det er viktig at ledelsen klarer å lede og administrere utviklingsarbeidet ved å være støttende overfor de ansatte, prioritere bruk av ressurser, organisere internt, se til at alle aktører i skolen deltar og legge til rette for at det er en viss enighet på skolen om hva målet med utviklingsarbeidet er (Sunnevåg & Andersen, 2012). Videre skriver Sunnevåg og Andersen (2012) at ledelsen må kunne fortelle om resultatene av arbeidet etter hvert som tiden går, samt stille tydelige forventninger til og etterspørre aktivitet, som for eksempel uteskole.

### **2.2.3 Institusjonaliseringsfasen**

Sunnevåg og Andersen (2012) henviser til Hargreaves og Fullan som skriver at skoleutvikling ikke har verdi før lærerne selv går inn for å gjøre endringer i egen praksis. Lærerne må ta i bruk og videreføre uteskole før implementeringen er vellykket. Derfor er den siste fasen, institusjonaliseringsfasen, avgjørende i arbeidet med endringer i skolen. Dette er fasen som viser om endringene blir en del av skolens daglige drift og virksomhet, eller om utviklingsarbeidet blir lagt på is etter hvert som tiden går (Ertesvåg, 2012).

For at man skal videreføre utviklingsarbeidet er det sentralt at skolen etablerer rutiner for evaluering (Sunnevåg & Andersen, 2012). Evalueringene bør si noe om hva skolen har oppnådd, hvor langt man er kommet med tanke på målet som er satt og hva som bør justeres.

Det viser seg at dersom ledelsen foretar slike evalueringer regelmessig, vil man kunne vedlikeholde entusiasmen og pågangsmotet til de ansatte (Sunnevåg & Andersen, 2012).

## 2.3 Uteskole som en arbeidsmetode for å tilpasse opplæringen

Skolens samfunnsmandat omhandler å integrere alle elever i gode skolefaglige læreprosesser. Dette innebærer å tilpasse opplæringen slik at alle får mulighet til å utvikle seg best mulig ut fra egne forutsetninger og behov. Det viser seg likevel at mange lærere har problemer med å realisere prinsippet om å gi alle elever tilpasset opplæring (Nordahl & Dobson, 2009). Jordet (2010) presiserer at variasjon i undervisningen er nøkkelen for å oppnå skolens samfunnsmandat. Samtidig argumenterer Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2008) for bruk av differensiering på ulike nivå i den ordinære opplæringen, og viser til syv ulike differensieringskategorier: «...(1) elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarena og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering» (s.280). Flere av kategoriene kan være sentrale når det gjelder implementering av uteskole.

Kategorien som omhandler tilpasning ut fra elevenes evner og forutsetninger handler om at alle elever har potensial for å lære, og at man kan utvikle dette potensialet ved hjelp av et godt opplæringstilbud (Dale & Wærness, 2008). De fremhever språket som viktig for at elevene skal kunne utvikle potensialet sitt.

Ved uteskole differensieres undervisningen gjennom en annen organisering av skoledagen. Kategorien innebærer organisering av de ytre rammene og strukturene slik som tid, undervisning og timeplaner, men også organisering av samarbeid mellom lærerne. Dale og Wærness (2008) skriver at det er viktig at man skaper rom for aktiviteter i alle fag, og dette avhenger at man benytter ulike rom og læringsarenaer i undervisningen. Organiseringen av dagen blir dermed viktig. Jordet (2010) mener at organiseringen i uteskolen varieres fordi nærmiljøet stiller andre krav til organisering av undervisningen.

Det er viktig at man utnytter ulike læringsarenaer og læremidler for å tilpasse opplæringen for både elever som lærer gjennom hodet, og de som lærer gjennom hendene (Dale & Wærness, 2008). Læringsmidler refererer til tekst, lyd, bilde, informasjonsteknologi og andre midler som er utviklet for å oppnå bestemte mål. Læremidlene vil kunne varieres i stor grad

---

når man er ute fordi du kan bruke alt du finner av konkreter i naturen og benytte dette i opplæringen (Jordet, 2010). Læringsarenaer omfatter alle arenaene der læring kan foregå, deriblant skolebygget, uteområdene og skolens nærmiljø (Dale & Wærness, 2008).

Differensiering gjennom arbeidsmåter og arbeidsmetoder innebærer blant annet samarbeid mellom elevene, rollespill og prosjektarbeid. Det er viktig å legge til rette for elevaktivitet gjennom varierte arbeidsmåter og arbeidsmetoder, for å skape reflekterte og handlende individer (Dale & Wærness, 2008). Uteskole åpner for å ta i bruk varierte arbeidsmåter i større grad enn klasserommet, fordi forholdene ligger til rette for praktiske tilnærminger der elevene kan samarbeide og reflektere (Jordet, 2010). Dale og Wærness (2008) presiserer at variasjon ikke er et mål i seg selv, men at arbeidsmåter og arbeidsmetoder må velges ut fra kompetansemålene og læringsarenaen som benyttes.

## 2.4 John Dewey

John Dewey utviklet en tenkning innenfor pragmatismen hvor handling og erfaring settes i sentrum (Aasen, 2006). Han utviklet et uttrykk som er kjent for mange – «Learning by doing». «Learning by doing» handler om at man utvikler kunnskap ved å koble handling og læring. Veien til kunnskap fører fram ved å skape relasjon mellom det teoretiske fagstoffet og elevenes erfaringer (Jordet, 2010). Ordet «doing» refererer til handling, og ut fra Deweys syn er det nettopp handlingene som er råstoffet for elevenes tenkning og evne til refleksjon, som igjen fører til læring. På den måten vil det i følge Dewey være avgjørende at skolen legger opp til engasjerende og verdifulle aktiviteter og lar elevene oppleve skolens fagkunnskap i sammenhenger de hører hjemme (Aasen, 2006). For at elevene skal bli klare for samfunnslivet kan de ikke isoleres fra det. Ut fra Deweys teori skal man tro at elevene lærer av de voksne, av hverandre og ikke minst av handlingene (Aasen, 2006). Learning by doing handler altså om å lære i fellesskap gjennom handling, tenkning og refleksjon over erfaringene man har gjort seg. Dewey (1996) uttrykker det som: «Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori» (s.58).

Deweys virkelighetssyn innebærer at det kun finnes én virkelighet, og dette er en verden som kan sanses (Aasen, 2006). Kunnskap vil ikke læres kun ved sansing, men mennesket må være i stand til å tenke og reflektere over det man gjør, og på den måten vil sansingen både bli et fysisk og intellektuelt anliggende (Aasen, 2006). Det å kunne tenke og reflektere er nøkkelementer for elevenes læring, og derfor tillegges språket stor vekt i Deweys filosofi.

Han mente at dersom man ikke bruker språket vil man ikke være i stand til å flytte kunnskaper man har gjort seg gjennom erfaringer over til det nye og ukjente man opplever senere (Aasen, 2006). Dersom man skal ha muligheter for å lære må man altså ha første-håndserfaringer, i tillegg til et språk som brukes for å sette ord på erfaringene.

Dewey mente skolen hadde en viktig jobb med å forberede elevene til demokratiet. Han så på demokrati som den beste samfunnsformen der mennesker kunne leve det gode liv blant likeverdige borgere (Aasen, 2006). «Selve ordet elev er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer» (Dewey, 1996, s.54). Elevene ble sett på som tilskuere som tok til seg all teoretisk kunnskap fra læreren, og var dermed ikke handlende individer med rett til medbestemmelse. Dette var bekymringsfullt for Dewey da han mente barn er aktivt lærende som har glede av å gjøre noe i fellesskap, lære gjennom aktiviteter, som er nysgjerrige og ønsker å undersøke, og som har en lyst til å gjøre aktiviteter av estetisk art (Aasen, 2006).

## 3. Metode

### 3.1 Hermeneutikken

Når vi skal undersøke et fenomen starter vi aldri på bar bakke. En grunntanke innenfor hermeneutikken er at vi alltid har en forforståelse av fenomenet vi skal undersøke, enten om det er fordommer eller faglig relevant innsikt (Befring, 2015). Denne forforståelsen danner grunnlag for hva vi synes er forståelig og uforståelig, og hjelper oss samtidig med hva vi skal lete etter i datamaterialet (Gilje & Grimen, 1993).

Den hermeneutiske sirkel handler om at man må foreta en fortolkning av det helhetlige datamaterialet før man kan fortolke deler av det. All fortolkning er i stadig bevegelse mellom helhet og del, det vi skal fortolke og konteksten som det blir fortolket i, og mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse (Gilje og Grimen, 1993). Det er mange faktorer som spiller inn i arbeidet med å analysere et datamateriale og det er en stadig veksling mellom å se på hele materialet og deler av det. Derfor vil man etter hvert kunne utvide egen forståelse.

Som foreleser ved høyskolen har Arne Jordet (2010) åpnet øynene mine for uteskole. Før jeg startet oppgaven hadde jeg forforståelse om at bruk av skolens lokal- og nærmiljø kan tilføre skolen og alle elever noe positivt. Jeg så mange positive aspekter ved å flytte undervisningen ut, og mente at mange av disse var gode argumenter i seg selv for å fremme tilpasset opplæring ved aktiv bruk av uteskole. Da jeg valgte informanter var det imidlertid vanskelig å finne skoler og lærere som jobbet aktivt med uteskole, og dermed kom spørsmålet om hva som hemmer bruk av uteskole frem i problemstillingen.

### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder blir benyttet når man ønsker å få innsikt i personers oppfatninger, meninger og erfaringer om et fenomen eller problem, og gjennomføres ved innsamling, analyse og tolkning av data (Befring, 2015). Gjennom studien ønsket jeg innsikt i et spesifikt fenomen, uteskole, gjennom å intervju skoleledere og lærere om deres oppfatninger, holdninger og formeninger. Det ble derfor naturlig å benytte kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen.

### 3.2.1 Intervju som metode

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkman, 2015, s.20). Intervjuet legger opp til at man kan få fyldige og detaljerte beskrivelser, og informanten har stor frihet til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannessen, 2012). Gjennom intervjuet kan man skape mening og forståelse om et emne, og informantene kan gi detaljerte beskrivelser av et fenomen.

Datainnsamlingen har foregått ved semistrukturerte intervjuer med hver enkelt av informantene. Et semistrukturert intervju er et åpent intervju med strukturerte spørsmål og åpne svar, hvor det også er rom for å ta opp tema eller spørsmål som ikke er planlagt (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble laget på bakgrunn av teorien og problemstillingen for bacheloroppgaven. Da jeg utformet spørsmål til intervjuguiden la jeg vekt på å lage nøytrale og åpne spørsmål. Jeg vektla også å verken påvirke eller legge ord i munnen på informantene under intervjuet, da jeg var bevisst på mine forestillinger om uteskole. Fordelen med semistrukturerte intervjuer er at det danner samme utgangspunkt for alle intervjuene. Derfor får jeg sikret samme type data og kunnskap fra de ulike informantene.

Jeg valgte å intervju informantene mine individuelt. Dette kan være en fordel da informantene ikke trenger ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre og dermed svarer ærlig om hvordan han eller hun opplever et gitt fenomen (Postholm & Jacobsen, 2011). Det å snakke med hver enkelt informant alene gir et godt utgangspunkt for en samtale der informanten forteller om sine virkelighetsoppfatninger. I tillegg fikk jeg gode muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene foregikk i et fysisk møte mellom informant og forsker. I et slik fysisk møte kan samtale bli mer åpne, og forskeren har en mulighet til å få en dypere forståelse av det informanten forteller, fordi kroppsspråket blir tydeligere i en slik situasjon (Postholm & Jacobsen, 2011).

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det vil lønne seg å gjøre noen testintervju før man intervjuer informantene, fordi det kan gi svar på om problemstillingen blir besvart og hvordan du eventuelt skal respondere på svarene du får. Før jeg startet intervjuene foretok jeg en pilotering av intervjuguiden med to andre studenter som tar grunnskolelærer-



---

utdanningen for 1-7.trinn. Etter første intervju fikk jeg ikke tilstrekkelig svar på hvordan uteskole kan bidra til tilpasset opplæring, og la derfor til et spørsmål som omhandlet dette, spørsmål 9 i intervjuguiden.

### 3.2.2 Utvalg

Når man skal velge informanter til kvalitative intervjuer kan man foreta en strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at dette innebærer at man velger informanter ut fra hva som er mest hensiktsmessig, og man tar dermed ikke utgangspunkt i hva som er mest mulig representativt.

Jeg gjorde et kriteriebasert utvalg, da jeg var bevisst på å velge informanter som allerede har erfaring med uteskole. Postholm og Jacobsen (2011) skriver at et utvalgskriterium kan være variasjonsbredde. Dette innebærer at informantene skal kunne representere en større del av en gruppe. For å få en bredde i datamaterialet mitt ønsket jeg informasjon sett fra lærerperspektiv, men også ledelsesperspektiv, da jeg ble oppmerksom på at det var variert anvendelse av fenomenet i skolen. Mine informanter er to lærere og to skoleledere, og det er tilfeldigvis et stort aldersspenn i informantgruppen, fra 35 til 64 år.

Informantene er hentet fra tre ulike skoler på Østlandet. Eli og Marie arbeider på samme skole. Holdningene, oppfatningene og formeningene som kom frem i intervjuene er noe bredere, enn om jeg hadde valgt informanter fra bare én skole, da holdningene på den éne skolen kan ha stått i strid med holdninger på andre skoler.

### 3.2.3 Reliabilitet og validitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkman, 2015, s.276). Man kan spørre seg hvor nøyaktig og pålitelig datamaterialet er, og om intervjuene er blitt gjennomført på en måte som kan gjentas hvor man kunne få de samme resultatene.

Gjennom intervjuene har jeg prøvd å opptre mest mulig nøytral, for eksempel med tanke på om uteskole kan bidra til å gi bedre tilpasset opplæring, blant annet ved å ikke stille ledende spørsmål. Jeg har vært nøyaktig i transkriberingen, og gjort mitt beste for å gi en troverdig analyse av hva mitt utvalg av lærere og skoleledere mener fremmer og hemmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen.

Validitet sier noe om hvor egnet metoden man benytter er for å undersøke problemstillingen (Kvale & Brinkman, 2015). Validitet viser til gyldighet av dataene, altså om dataene kan representere fenomenene vi undersøker og om man kan stole på dataene som kommer frem (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at mange forskere mener at man skal gjennomføre datainnsamling helt til man ikke får ny informasjon gjennom intervjuene. En svakhet ved studien vil være at jeg ikke har flere enn fire informanter. Dette forsvares med størrelsen på bacheloroppgaven. Jeg kan dermed ikke generalisere, og si at dataene mine er representative eller overførbare til andre skoler.

Jeg benyttet lydopptaker og fikk derfor et svært godt utgangspunkt for å kunne transkribere intervjuene, og eventuelt lytte til intervjuene flere ganger. Ut fra transkriberingen kunne jeg trekke ut direkte sitater for å underbygge meningene til informantene. Dette er helt klart med på å styrke oppgaven.

«Med teoretisk validitet (begrepsvaliditet) forstår vi samsvar mellom den formelle og den operasjonelle begrepsdefinisjonen» (Befring, 2015, s.51). I min studie er uteskole og tilpasset opplæring sentrale begreper. Spørsmålet om begrepsvaliditeten i oppgaven blir dermed vurdert. Før intervjuene presiserte jeg at jeg ville benytte Jordet (2010) sin definisjon av uteskole. Begrepet tilpasset opplæring ble derimot ikke presisert på samme måte. Likevel spurte jeg informantene hvilken læringsarena uteskole er og om uteskole kan brukes for å tilpasse opplæringen, slik at jeg fikk forståelse for hva de vektla.

På grunn av oppgavens omfang og begrenset tid blir ikke alle data presentert og drøftet. Faktorene som er presentert og drøftet er med i oppgaven på bakgrunn av at flere informanter har nevnt følgende som viktige faktorer. Oppgaven presenterer informasjon fra alle informantene, og de enkelte av informantenes synspunkter blir dermed ikke favorisert. Dette gjør at alle informantene får frem meningene sine, og validiteten på oppgaven blir styrket.

### **3.2.4 Ethiske betraktninger**

I studien har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora ([NESH], 2006). I forkant av intervjuene fikk alle informantene et informasjonsbrev de måtte signere (vedlegg 2). Brevet inneholdt informasjon om oppgavens bakgrunn og formål, og hva det innebar å delta i

studien. Det ble presisert at jeg ville benytte lydopptaker under intervjuene, men at opp-takene ville bli slettet etter at transkriberingen var ferdig. I brevet ble det også presisert at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at informantene ville bli fremstilt anonymt i oppgaven. Dette er et viktig punkt som er laget på bakgrunn av informantenes behov for frihet og skal fungere som et vern om privatlivets fred (NESH, 2006). Informantene fikk bestemme over egen deltakelse, ved at de når som helst kunne trekke seg fra studien, uten å oppgi grunn. Dette i henhold til NESH som skriver at «informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH, 2006, s.13). Da intervjuene ikke behandlet sensitive personopplysninger var ikke studien meldepliktig etter Norsk senter for forskningsdata (NSD).

## 4. Presentasjon av data

Dataene legges frem ved å presentere hva hver enkelt av informantene mener kan fremme og hemme bruk av uteskole. Informantene har fått fiktive navn, for å tydeliggjøre hvilke av informantene som har sagt hva. Nora og Eli jobber som grunnskolelærere på småtrinnet, mens Marie og Rune jobber som skoleledere.

### 4.1 Nora

Det kom tydelig frem i intervjuet med Nora at en viktig faktor for å fremme uteskole er å se mulighetene man har rundt seg, hun presiserer derfor at det er viktig at man har et område man kan benytte. Hun sier at ledelsen har en viktig oppgave med å sette uteskole inn i et system, og få det inn i skolens plandokumenter: *«Få det ned på planene. For da setter du av tid til det, og man ser at det er mange øvelser som kan gå ut også»*. Hun trekker frem viktigheten av at alle voksne i skolen ønsker å bruke uteskole, for det er som hun sier: *«En annen ting som er avgjørende er at alle voksne vil det. For det er ganske mange hemninger blant for eksempel kollegaene»*. Det må være en felles forståelse for at uteskole er nyttig, og hun peker på flere positive aspekter ved uteskole slik som variasjon, trivsel og at uteskole styrker skolens arbeid med å danne elevene ved å utvikle både det sosiale og faglige.

Under intervjuet med Nora kom det frem flere faktorer som hemmer bruk av uteskole. Hun tenker det kan være motstand i kollegiet, både fordi de ikke har lyst, men også fordi mange ikke vil bruke tida. *«Uteskole tar lengre tid, det er mye forflytting og planlegging»*, sier hun. Dette blir en utfordring, nettopp fordi lærerne allerede har mange andre oppgaver som også er viktige. Nora påpeker at det kan bli en utfordring å drive uteskole hvis man ikke har nok lærerressurser. Dersom man står alene med en klasse kan det være utfordrende å drive uteskole fordi *«rammene er borte, den klasse- eller skolerammen»*.

### 4.2 Eli

*«Det som fremmer bruk av uteskole er at alle elever lærer best mens de er i aktivitet»*, sier Eli. Hun nevner flere aspekter som fremmer bruk av uteskole: elevene blir selvstendige, de lærer å ta ansvar og de sosialiseres med sine medelever. Hun påpeker at uteskole bidrar til å forsterke læring av teoretiske temaer, fordi det blir lettere å relatere kunnskapen til

---

hverdagslivet når man er utenfor klasserommet. Eli mener at uteskole blir tatt i bruk kun når lærerne selv brenner for dette, og dermed blir den enkelte lærers interesse og lyst til å flytte undervisningen ut en avgjørende faktor: «...*hvis du liker og er vant til å være ute, så tilpasser du også for å gjøre mer ting ute*».

Eli opplever at det er mange foreldre som mener at skole utelukkende er å sitte inne i klasserommet. Derfor blir det viktig at foreldrene får informasjon om betydningen av uteskole. Dersom man ikke spiller på lag med foreldrene vil ikke elevene komme med tilstrekkelig klær og utstyr til å være ute. Mangel på kunnskap hos lærerne om hvordan man skal drive uteskole kan også være en begrensning for implementering og bruk. Når lærerne ikke føler at de mestrer å lage opplegg for å være ute med elevene, vil det heller ikke bli gjort, mener hun. Eli ser at det kan være et problem å drive uteskole hvis du ikke har nok voksenressurser på skolen. Eli forteller videre at bruk av uteskole ofte utelates fordi: «*man har putta mer ting i skolen som gjør at uteskole er en av tinga som blir plukka ut, fordi lærere ikke føler det er tid til å drive på med sånn undervisning*». På den måten blir tid en avgjørende faktor, fordi uteskole krever mer tilrettelegging og ikke alle klarer å koble målene i *Kunnskapsløftet* til aktiviteter ute.

### 4.3 Marie

Marie la særlig vekt på at uteskole bidrar til å møte alle elevers læringsstrategier og forutsetninger for å lære. Hun forteller at uteskole skaper variasjon og motivasjon, det skaper relasjoner og det er mye læring utover det faglige. For å fremme bruk av uteskole nevner hun ledelsen og lærerne som sentrale faktorer. Ledelsen har en viktig oppgave med å etterspørre og oppfordre til å ta i bruk uteskole. Ledelsen må også hele tiden vurdere hvilken effekt uteskole har på elevenes læring. Hun mener at ledelsen må sette uteskole i system og legge det inn i planene. Videre forteller Marie at det er opp til lærerne selv om de bruker uteskole. For at lærerne skal se nytten av å flytte undervisningen ut, må de «*brenne for dette og ha en genuin tro på uteskole som metodikk*». Lærernes interesser og holdninger blir dermed avgjørende for å ta i bruk uteskole.

Dersom foreldrene ikke har forståelse for at uteskole er viktig, vil de ikke sende med elevene klær og utstyr som er nødvendig for å drive undervisning ute, og dette kan hemme bruk av uteskole. Marie nevner at det er avgjørende at nærområdet til skolen er egnet til uteundervisning, og at man har mulighetene rundt seg. Det vil si at dersom ramme-

forutsetningene ikke er på plass, vil det være utfordrende å ta i bruk uteskole. Skolelederen nevner også at tid hemmer bruk av uteskole: *«...hvis man skal se litt nøye på regnskap i forhold til fag- og timefordeling...det er klart at noen kan føle på det, at det blir en hel dag ute kan være, at det tar mye tid.»* Å innfri kravet om timefordelingen i de ulike fagene gjennom uteskole kan altså være krevende, og dermed hemme bruk av uteskole.

## 4.4 Rune

Rune var svært opptatt av at uteskole forsterker den teoretiske læringa: *«hvis læreren kunne skjønne at de må ut i samfunnet og oppsøke samfunnet og forsterke den der teoretiske undervisninga, så tror jeg at det kanskje hadde blitt lettere å gå ut»*. Han mener at læreren selv må se nytten av å bruke nærområdet og lokalsamfunnet dersom man skal fremme god anvendelse av uteskole. Han ser at opplæring ute gir elevene bedre forståelse for faget fordi man opplever ting, gjør seg erfaringer og benytter konkreter i større grad. Han tenker at uteskole kan hjelpe læreren til å møte elevenes ulike læringsmåter og den enkelte elevs forutsetninger og behov. Rune snakker også om at ledelsen er viktig for at uteskole skal settes inn i et system. Han er opptatt av at skolen har en plan for bruk av uteskole, for da føler lærerne seg mer forpliktet og de vet også hvilke muligheter de har. Rune påpeker at *«uteskole gir emosjonell og sosial læring, skaper relasjoner, man er i fysisk aktivitet og det fremmer kognitiv utvikling»*.

I følge Rune er det først og fremst lærerne selv som hemmer bruk av uteskole. Mangel på kunnskap om hvordan tilrettelegge opplæringen ute, hvilket utstyr som trengs og hvordan utstyret skal brukes er en hindring. Han nevner også tid som en utfordring. Mange mener at de ikke rekker å gå ut på grunn av timeplanoppdelingen og at læreren har mange andre oppgaver som er viktige. *«Også har det kommet en faktor til, og det er foreldrene, som etter hvert begynner å se at vi mister fag»*. Rune forteller at mange lærere synes det er vanskelig å forsvare å flytte undervisningen ut, og dermed vil spørsmålene fra foreldre som er kritiske til uteskole bli en hindring. Ute kan det også oppstå forstyrrende elementer som ikke er planlagt, fordi rammene er borte. For noen kan også været bli en hindring, og da vil elevenes påkledning ha en avgjørende betydning for om man driver uteskole.

---

## 5. Analyse og drøfting av data

I dette kapittelet blir datamaterialet analysert og drøftet i lys av problemstillingen.

### 5.1 Elevenes evner og forutsetninger

I samsvar med opplæringslova (1998) § 1-3 om tilpasset opplæring, skriver Dale og Wærness (2008) at alle elever har potensial for å lære, og for å differensiere undervisningen må den tilrettelegges ut fra elevenes evner og forutsetninger. Begge skolelederne mener at uteskole letter arbeidet med å møte alle elevers læringsstrategier og læringsmåter, fordi det teoretiske fagstoffet settes inn i praktiske situasjoner. Samtlige informanter forteller at uteskole gir elevene opplevelser av det de skal lære, i henhold til Husby og Fiskum (2014) som skriver at uteskole bør drives for å gi elevene erfaringer som kan knyttes til fagene i klasserommet. Elevene observerer og erfarer pensum, og kunnskapen kan i større grad sanses. Her kan vi trekke tråder til Deweys tanker om at kunnskap læres gjennom å sanse og deretter tenke og reflektere over sansingen man har gjort (Aasen, 2006). Elevene som strever med den teoretiske tilnærmingen til faget, vil sannsynligvis få større læringsutbytte av uteskole fordi man benytter sansene i større grad. Fordi dette skaper relasjon mellom det teoretiske fagstoffet og erfaringene elevene gjør seg (Jordet, 2010). Dersom elevene ser at teorien kan kobles til praktiske situasjoner og hverdagslivet på denne måten, vil de se større nytte av fagene i følge Dewey (Aasen, 2006). Man vil trolig få andre mestringsopplevelser når man er ute, fordi man bruker kroppen som redskap for å lære. For å møte de fleste elevers evner og forutsetninger, ser det dermed ut til å kunne være en fordel å flytte undervisningen ut.

I Norge varierer været fra strålende solskinnsdager til dager med snø og kulde. Derfor blir klær og påkledning en hindring for å benytte uteskole, fremhever Marie, Rune og Eli. Mange elever har ikke med seg nok klær og vil dermed ikke ha forutsetningene for å være ute. Elever som møter på skolen med for lite klær vil trolig fokusere mer på at de fryser, enn undervisningen og læringen som foregår.

Rune forteller at mange foreldre er kritiske til uteskole, fordi de tror at elevene «mister» fag. Skolen har et mandat om å skape allmenndannede mennesker, og utvikle elevenes emosjonelle og sosiale ferdigheter, på lik linje med faglig kompetanse (Utdannings-

direktoratet, 2011). Alle fire informanter forteller at uteskole gir sosial læring, og en skoleleder forteller at den emosjonelle læringen også blir styrket når man flytter undervisningen ut. Når man er ute lærer man hvordan man skal samhandle med andre mennesker, og ikke minst hvordan man samhandler med naturen og området rundt oss. Nora forteller at elevene blir kjent med hverandre på en annen måte når de er ute, og både Rune, Marie og Eli forteller at det skapes andre relasjoner, både mellom elevene, men også mellom lærer og elev i uteskolen. Jordet (2010) mener uteskole hjelper lærerne til å realisere prinsippet om gode lærer-elev-relasjoner. Det tyder på at læring ute fører til at elevene får en annerledes opplevelse av hverandre enn inne i klasserommet, og at uteskole imøtekommer elevenes forutsetninger når det kommer til det sosiale og emosjonelle. Ut fra dette ser det ut til at elevene som strever med disse ferdighetene i klasserommet vil ha et positivt utbytte av å være ute, fordi uteskole gir læringsgevinster på områder der klasseromsundervisningen ikke strekker til.

## 5.2 Organisering av skoledagen

Dale og Wærness (2008) skriver at skolehverdagen innebærer organisering av tid. Samtlige informanter mener at tid er en faktor som hemmer bruk av uteskole. Det kommer frem at uteskole krever mer tid til forflytting fra klasserommet til området man skal bruke, og dette gjør at mange føler de ikke rekker å gå ut. Man må finne ut om man skal følge faste timeplaner som ramme for undervisningen, eller om personalet selv skal organisere tiden ut fra egne ønsker (Dale & Wærness, 2008). Dersom lærerne selv organiserer tiden sin er de ikke nødt til å forholde seg til faste tider i timeplanene. Dette vil trolig føre til at lærerne ser et større rom for å benytte uteskole, fordi dagen kan organiseres ut fra aktivitetene og opplegget som skal gjennomføres. Likevel kan det ut fra både det Marie, Rune og Eli påpeker, virke som at det er utfordrende å få til dette, fordi det er strenge føringer for fag- og timefordelingen i skolen. Det ser dermed ut til at det er behov for større fleksibilitet i fag- og timefordeling dersom man i større grad skal kunne bruke uteskole i elevenes opplæring.

Både Nora, Marie og Rune er tydelige på at uteskole må settes inn i system for at lærerne skal benytte seg av det. I dette ligger det at ledelsen må gjøre en jobb med å tilrettelegge for organiseringen av uteskole, og sette dette inn i skolens plandokumenter. Arbeidet med å implementere uteskole som en del av skolens praksis blir dermed avgjørende, og hvordan det blir implementert har stor betydning (Ogden, 2004).



---

Marie sier at ledelsen har en viktig rolle når det kommer til å sette standarder og føringer for uteskole og hele tiden etterspørre aktivitet. Hun er opptatt av at man stadig må vurdere effekten av uteskole for å kunne argumentere for å benytte uteskole i elevenes læring. Ledelsen har en viktig rolle i implementeringsfasen med å sette i gang noe nytt i skolen. Dette innebærer at ledelsen må motivere personalet ved å hele tiden vurdere og fortelle om resultatene av å ha gjort endringer i praksisen på skolen (Ertesvåg, 2012; Sunnevåg & Andersen, 2012).

Nora presiserer at kollegiet må stå sammen om å bruke uteskole, og alle informantene er enige om at det som både kan fremme og hemme bruk av uteskole er lærerne selv. Implementering av noe nytt i skolen er en kollektiv virksomhet og alle må være villige til å endre på nåværende praksis (Ertesvåg & Roland, 2007). Informantene mener at lærerne viser mindre motstand til å flytte undervisningen ut hvis de selv har interesse for uteskole og ser at dette tilfører elevenes læring noe positivt. Dette er i tråd med Fullan (2007) som skriver at lærernes motstand til å gjøre endringer i egen praksis vil være mindre hvis de selv ser behovet for endringer.

Ut fra dette kan man tenke seg at organiseringen av uteskole vil være avhengig av først og fremst ledelsen, deres evne til å initiere uteskole i skolens plandokumenter og til å følge opp implementeringen av uteskolen slik at det til slutt utgjør skolens praksis. I andre rekke er det lærerne som avgjør om uteskole utgjør en del av den tilpassede opplæringen. Dette fordi lærerne må være villige og se behovet for å gjøre endringer i egen praksis (Fullan, 2007).

Dale og Wærness (2008) skriver at skoledagen må organiseres slik at man kan legge opp til aktiviteter i alle fag, ved å benytte ulike rom og arenaer. Lokalsamfunnet og skolens nærmiljø er slike arenaer som åpner for å variere organiseringen av opplæringen (Jordet, 2010). I intervjuene kommer det frem at man mister de faste rammene for undervisningen når man har uteskole. Både Nora, Marie og Rune mener at dette er grunnen til at mange utelukker lokal- og nærmiljøet som en læringsarena. For at man skal kunne benytte uteskole i læringen tyder det på at man må våge å gå ut av komfortsonen og våge å begi seg ut på det Rune kaller for en opplevelse av kaos, nettopp fordi uteskole krever at man bryter opp rammene man har i klasserommet. Dette gjør at man som lærer må være forberedt på at det kan oppstå forstyrrende elementer og hendelser som ikke er planlagt på forhånd. Lærers evne til situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2013) blir dermed satt på prøve, og for at man skal kunne håndtere dette må man være trygg på seg selv som klasseleder.

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) om *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* blir dybdelæring omtalt som en viktig del av undervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kunnskapsdepartementet (2016) skriver at læreplanene i dag er for omfattende til at vi kan drive dybdelæring, og mener at læreplanene må bli mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Dette ser ut til å være utvikling i riktig retning dersom man ønsker mer bruk av uteskole. Nettopp fordi at alle fire informanter mener at lærerne har for mange oppgaver i skolen i dag, og at det er grunnen til at mange ikke klarer å sette av tid til uteskole. Når skoledagen er fylt opp med pålagte oppgaver som oppleves som lite funksjonelle, viser dette til en organisering som er lite hensiktsmessig (Dale & Wærness, 2008). Satsingen på dybdelæring kan kanskje føre til at man ser større behov for å organisere opplæringen på andre arenaer enn klasserommet, fordi man satser på å få dybde i fagstoffet ved å utforske og utvikle redskaper som elevene får nytte av senere i livet. Dessuten vil det bli gitt mer tid til hvert enkelt emne og utearenaen vil trolig bli sett på som mer verdifull. Dette fordi man ikke ønsker å drive overflatelæring som omhandler innlæring av fakta-kunnskaper der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 5.3 Læringsarena og læremidler

For å differensiere bruk av læringsarenaer kan man benytte skolens uteområde og nærmiljø i undervisningen (Dale & Wærness, 2008). Uteskole innebærer å være i naturen, men også besøke bibliotek, museum og andre bygninger i nærheten av skolen (Jordet, 2010). Nora og Marie sier at skolens beliggenhet både fremmer og hemmer bruk av uteskole. Jordet (2010) skriver: «En skole som tar i bruk de ressurser man finner i skolens omgivelser, åpner opp for en variasjon som langt overgår den klasserommet kan by på alene. Da legger man også et bedre grunnlag for tilpasset opplæring» (s.239). Hva skolens nærmiljø har å by på, og hvilke muligheter hver enkelt lærer ser, har dermed mye å si for om man velger skolens uteområde som en læringsarena for å tilpasse opplæringen.

Bruk av varierte læremidler kan favne flere elever og gjøre læreren i stand til å tilpasse opplæringen (Dale & Wærness, 2008). I uteskolen vil for eksempel naturen være læremiddelet som benyttes i undervisningen. Både Rune og Marie forteller at man i større grad klarer å konkretisere fagstoffet i uteskolen, fordi man benytter mer konkrete. Dette kan være planter, dyr, steiner eller pinner (Jordet, 2010). Det ser ut til at det man finner ute av

---

konkreter i stor grad erstatter læreboka. Elevene vil dermed gjøre seg erfaringer med disse konkretene, og kunnskapen inntas gjennom praktiske tilnæringsmåter. Denne praktiske tilnærmingen er noe Dewey tiller stor vekt (Aasen, 2006). Veien til kunnskap blir til ved å koble det teoretiske fagstoffet til elevenes erfaringer (Jordet, 2010), ved blant annet å bruke konkreter i undervisningen.

Læremidler handler også om utstyr du trenger i undervisningen. Rune presiserer at uteskole krever et annet type utstyr enn klasseromsundervisningen, og at mange lærere ikke har kunnskap om hvordan dette kan anvendes som læremidler. Implementering av en ny arbeidsmetode forutsetter at de ansatte har kompetanse i å benytte uteskole som læringsarena og de «nye» læremidlene i sin pedagogiske praksis (Ertesvåg, 2012). Det viser seg altså at lærerne trenger kompetanseheving i hvordan utstyret i uteskolen skal brukes og hvordan dette kan erstatte læreboka.

## 5.4 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Dale og Wærness (2008) presiserer at elevene skal møte ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder gjennom skolegangen. Det viser seg at uteskole gir store muligheter for å variere tilnærmingene til det teoretiske fagstoffet. Rune forteller at uteskole ofte blir brukt til å skape nysgjerrighet og la elevene utforske og lære gjennom aktivitet. Dewey fremhevet at barn lærer gjennom aktiviteter, og at de er nysgjerrige, undersøkende og utforskende (Aasen, 2006). Dette presiserer også Ludvigsenutvalget (Ludvigsen, 2015) i *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, samt Kunnskapsdepartementet (2016) i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Ved å jobbe tverrfaglig og temabasert ute, kan vi gi elevene utfordringer og la elevene løse oppgaver på egenhånd. Eli forteller at dette gjør elevene selvstendige. Dessuten vil elevene lære mye utover det faglige sier Marie, og Nora mener derfor at uteskolen styrker hele mennesket. Informantene har altså en vid forståelse for uteskole som fremmer elevenes allmenndannelse (Jordet, 2010). Det viser seg at uteskolen gir læring på andre områder enn i klasserommet. Mestring i undervisningen ute gjør at uteskolen vil ha overføringsverdi til andre områder i elevenes liv. Dette uttrykker Eli som at «uteskole gir læring for livet». Uteskole gir tilsynelatende livsmestring, og dette prioriteres i fornyelsen av *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Samtlige informanter sier at gruppe- og pararbeid blir mye brukt i uteskolen. Samhandling i fellesskap mente Dewey at elevene ville ha glede og lære av (Aasen, 2006). Flere av informantene forteller likevel at læreren sjeldent har klare retningslinjer for hvordan elevene skal jobbe. Elevene er derfor i større grad med på å bestemme hvem de ønsker å samarbeide med, eventuelt om de vil jobbe alene. Det kan derfor virke som at uteskole skaper større rom for elevenes medbestemmelse og demokratiets betydning i skolen (Dewey i Aasen, 2006).

---

## 6. Konklusjon

Gjennom intervju med to skoleledere og to lærere har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen «*Hva hemmer og fremmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen for alle elever i skolen?*». Funnene er knyttet til hvordan uteskole bidrar til tilpasset opplæring gjennom drøfting ved bruk av noen av differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2008).

Funnene viser at det er flere faktorer som både fremmer og hemmer bruk av uteskole. Rammefaktorer slik som tid, skolens område, elevenes påkledning og mangel på utstyr hindrer lærerne i å benytte skolens nærområde i undervisningen. Videre er lærerens arbeidsoppgaver, samarbeid med foreldre, opplevelsen av kaos ved å bryte opp klasserommets struktur, lærernes vilje til å gjøre endringer i egen praksis og skoleledelsens prioriteringer viktige faktorer som hindrer implementering av uteskole. Det som fremmer bruk av uteskole er at det skapes sterkere relasjoner mellom elevene, det er større bruk av konkrete og det gir stor variasjon i opplæringen. Det viser seg at det praktiske i uteskolen forsterker det teoretiske fagstoffet, men også elevenes sosiale og emosjonelle læring, fordi omgivelsene er annerledes utenfor klasserommet.

Hovedfunnet i studien er knyttet til at lærerne selv er den viktigste ressursen eller barrieren for å bruke uteskole. Både deres kompetanse i å drive uteskole, men også deres interesser og lyst til å flytte undervisningen ut av klasserommet. For å benytte uteskole må lærerne frigi seg fra læreboka og den teoretiske innfallsvinkelen til læring. De må se at det teoretiske og praktiske ikke er motsetninger, men heller to innfallsvinkler som vil kunne supplere hverandre og munne ut i gode læringsresultater.

Det dukket opp mange spørsmål under arbeidet med oppgaven som kunne vært interessante å utforske nærmere. Er det for eksempel forskjell på bruk av uteskole i by og bygd? Hva kan de ulike aktørene i skolen gjøre for å fremme uteskole? Og hvilken kompetanse trenger egentlig læreren for å flytte undervisningen ut? Jeg ser også at man kunne sett til Vygotsky's læringsteori i en mer omfattende studie, og dette ville nok ført til andre diskusjoner rundt problemstillingen.

## Litteraturliste

Aasen, J. (2006). *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut.* (s. 15-29). Oslo: Cappelen Damm.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2008). Tilpasset og differensiert opplæring i fellesskolen. Rom for alle – blikk for den enkelte. I E. L. Dale, (Red.), *Fellesskolen: Skolefaglig læring for alle* (s. 277-307). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2007). Den vanskelege vidareføringa. *Spesialpedagogikk*. 72(1), 42-45. Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185242/Den%20vanskelege%20vidaref%C3%B8ringa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). London og New York: Routledge.

- 
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik, (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23-44). 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. 30-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- 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, Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, S., et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg., s. 105-135). [Bergen]: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). Forskning og praksis: En introduksjon til utviklingsarbeid i skolen. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 9-19). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2015).

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sunnevåg, A. K. & Andersen, P. G. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>



---

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

*«Hva fremmer og hemmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringa for alle elever i skolen?»*

Informanter: personer som har erfaring med uteskole

#### **Formål:**

Finne svar på hva som gjør at skoler velger å drive uteskole, eller hva som gjør at de velger bort uteskole som en arbeidsmetode i elevenes opplæring. Få innsikt i informantene sine tanker om uteskole som en arbeidsmetode for å tilpasse opplæringen, samt positive og negative sider ved uteskole som en arbeidsmetode i den pedagogiske praksisen.

#### **Viktige momenter:**

- Positive og negative sider ved å bruke uteskole i opplæringen
- Hva som fremmer og hva som er utfordringer ved å bruke uteskole
- Uteskole som en arbeidsmetode for å tilpasse opplæringen
- Implementering av uteskole – hva er avgjørende faktorer?

#### **Presentasjon av informant:**

- Navn og alder
- Tidligere yrkeserfaring, nåværende yrkestittel
- Tidligere erfaringer med uteskole

#### **Formell innledning:**

Intervjuet skal brukes til en bacheloroppgave med uteskole som tema. Du er aktuell som informant fordi du har erfaringer med uteskole. Dette er et semistrukturert intervju der jeg har forberedt noen spørsmål, men der det vil være aktuelt at jeg kommer med andre spørsmål dersom det er naturlig. I løpet av intervjuet vil jeg ta notater i tillegg til å bruke lydopptaker. Lydopptakeren er et hjelpemiddel for meg for å unngå å miste verdifull. Lydopptaket vil bli slettet etter at transkriberingen er gjort, og selve transkriberingen vil slettes når bacheloroppgava er levert inn og godkjent (25. mai + tre uker til karaktersetting).

**Intervjuspørsmål:**

- Hvilken læringsarena er uteskole?
- Hvordan arbeider du med uteskole?
- Hvilke faktorer tenker du at er avgjørende med tanke på å sette i gang uteskole som en del av opplæringen?
- Hva tenker du at fremmer bruk av uteskole, hva gjør at man velger uteskole som en arbeidsmetode?
- Hva tenker du at kan hemme, eller være utfordrende, i det å ta i bruk uteskole?
- Hvilke arbeidsmetoder anvendes i uteskole?
- Hvordan er uteskole forankret i skolens planer?
- Hvordan settes uteskole i sammenheng med det som foregår i klasserommet?
- På hvilken måte kan uteskole brukes som en metode for å tilpasse opplæringen til alle elever i skolen?
- Har du noen sluttkommentarer, noe du tenker at er viktig som ikke er blitt tatt opp?

HELT TIL SLUTT: er det greit for informanten at jeg kan kontakte i etterkant, enten e-post eller telefon, dersom jeg lurer på noe?

## Vedlegg 2

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## *”Bacheloroppgave om uteskole”*

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er en student på Høgskolen i Hedmark som tar studiet Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn. Jeg er nå på mitt 3. år og dette semesteret skal jeg skrive en bacheloroppgave som kan knyttes opp mot mitt fremtidige yrke som lærer. Min bacheloroppgave skal ha fokus på uteskole, og problemstillingen er:

*«Hva fremmer og hemmer bruk av uteskole for å tilpasse opplæringen for alle elever i skolen?»*

Jeg er interessert i å snakke med personer som på en eller annen måte har innsikt i uteskole, og derfor vil du være en aktuell informant for min oppgave.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen for oppgaven vil skje i form av et semistrukturert intervju der jeg har forberedt spørsmål, men der det også vil være aktuelt å stille andre spørsmål der det anses som naturlig. På den måten vil intervjuet ligne mer på en samtale rundt temaet uteskole. Gjennom intervjuet ønsker jeg kun å få innsikt i dine tanker rundt spørsmål som jeg har om uteskole. Jeg ønsker å vite hvilken bakgrunn du har med tanke på uteskole, men dette er ikke opplysninger som blir tatt med i oppgaven, dette er kun for å sikre at utvalget av informanter er relevant for problemstillingen min. Andre opplysninger som omhandler deg som person vil ikke ha relevans for oppgaven, og vil derfor heller ikke diskuteres i løpet av intervjuet.

Det er ønskelig å presisere at deler av intervjuet om uteskole kan bli direkte sitert i oppgaven.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Jeg vil presisere at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I løpet av intervjuet kommer jeg til å ta notater i tillegg til å bruke lydopptaker. Lydopptakeren vil kun brukes som et hjelpemiddel for meg slik at jeg unngår å miste verdifull informasjon fra samtalen vår. Lydopptaket vil bli slettet umiddelbart etter at intervjuet er blitt transkribert. Selve transkriberingen vil slettes når bacheloroppgaven er levert inn og godkjent. Jeg ønsker å gjøre oppmerksom på at det kun vil være min veileder og jeg som har tilgang til det transkriberte intervjuet.

I oppgaven vil man få informasjon om at datainnsamlingen er gjort på Østlandet. Ellers vil all informasjon som innhentes bli fremstilt anonymt, slik at verken ditt arbeidssted eller du som person kan identifiseres.

**Frivillig deltakelse**

Etter planen skal oppgaven være ferdig 25. mai. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn før oppgaven er levert. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet fra oppgaven.

Dersom du har spørsmål til studien, ta enten kontakt med prosjektleder eller veileder.

**Kontaktinformasjon:**

**Veileder:** Hege Knudsmoen

**E-post:** XXXXXXXXXXXX

**Prosjektleder:** Tanja Lågrinn

E-post: XXXXXXXXXXXX

Tlf: XXX XX XXX

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

Navn på informant

---

Dato