



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Jenny Helene Hagen

Bacheloroppgave

Uteskole og tilpasset opplæring

Use of the natural environment for teaching purposes and adapted education

GLU 1-7

Vår 2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Uteskole og tilpasset opplæring	
Forfatter: Jenny Helene Hagen	
År: 2014	Sider: 32
Emneord: Uteskole, tilpasset opplæring, variasjon	
Sammendrag: <p>Formålet med denne oppgaven var å se på hvordan uteskole kan fremme tilpasset opplæring. Jeg har benyttet meg av intervju og observasjon som metodevalg for å svare på min problemstilling. Jeg har intervjuet fire elever og to lærere som benytter seg regelmessig av uteskole i sin undervisning. I tillegg har jeg observert en 1. klasse ha uteskole.</p> <p>Resultatene av intervjuene og observasjonen viser fokus på variasjon for å nå flest elever, gjennom varierte arbeidsmåter og bruk av praktisk læring. Resultatene viser også to lærere med ulik bakgrunn om uteskole fra deres lærerutdanning.</p> <p>Variasjon av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet kom veldig positivt fram av mine funn i forbindelse med tilpasset opplæring. Av mine funn så kan det tyde på at organisasjonen har rom for samarbeidskultur, hvor lærere kan dele erfaringer og lære av hverandre.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Use of the natural environment for teaching purposes and adapted education	
Author: Jenny Helene Hagen	
Year: 2014	Pages: 32
Keywords: Outdoor education, natural environment, adapted education, variation	
Summary: <p>The priority on this task was to look at the relationship between use of the natural environment for teaching purpose and adapted education. The methods I've chosen to answer on this task have been to interview four pupils and two teachers. It has also been to observe a 1st grade using the natural environment.</p> <p>The results of the interviews and the observation show focus on variation to reach most of the pupils through different methods and use of practical learning activities. The results also show that the teachers had different background of the subject from the universities.</p> <p>My results show positive effects from variation in curriculum, methods, learning tools, organisation and intensity in adapted education. My results also show sign of more corporations between the teachers in the organisation, so they can share and learn from each other.</p>	

Innhold

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
INNHOLD	4
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	8
2. OPPGAVENS TEORETISKE FORANKRING.....	9
2.1 HVA SIER LOVVERKET OM TILPASSET OPPLÆRING?.....	9
2.2 TO TILNÆRMINGER TIL TILPASSET OPPLÆRING	9
2.3 FORANKRING I SOSIOKULTURELL TEORI.....	10
2.4 UTESKOLE – I BRUK FOR VARIASJON I OPPLÆRINGEN.....	12
2.4.1 <i>Variasjon av lærestoff</i>	13
2.4.2 <i>Variasjon i bruk av arbeidsmåter</i>	13
2.4.3 <i>Variasjon i bruk av læremidler</i>	14
2.4.4 <i>Variasjon i organisering</i>	14
2.4.5 <i>Variasjon i intensitet</i>	15
3. METODE.....	16
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE SOM FORSKNINGSMETODE.....	16
3.2 PRESENTASJON AV MIN FORSKNING.....	16
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	17
3.4 UNDERSØKELSENS RELIABILITET	18
3.5 UNDERSØKELSENS VALIDITET.....	18
4. PRESENTASJON AV RESULTATENE	19
4.1 TILPASSET OPPLÆRING, SOSIOKULTURELL TEORI OG UTESKOLE.....	19
4.2 VARIASJON AV LÆRESTOFF.....	20
4.3 VARIASJON AV ARBEIDSMÅTER	21
4.4 VARIASJON AV LÆREMIDLER.....	21
4.5 VARIASJON AV ORGANISERING.....	22

4.6	VARIASJON AV INTENSITET	22
5.	DRØFTING AV RESULTATER I LYS AV TEORI.....	24
5.1	TILPASSET OPPLÆRING, SOSIOKULTURELL TEORI OG UTESKOLE.....	24
5.2	VARIASJON AV LÆRESTOFF.....	25
5.3	VARIASJON AV ARBEIDSMÅTER	25
5.4	VARIASJON AV LÆREMIDLER.....	26
5.5	VARIASJON AV ORGANISERING.....	26
5.6	VARIASJON AV INTENSITET	27
6.	OPPSUMMERING	28
	LITTERATURLISTE.....	29
	VEDLEGG NR. 1	31
	VEDLEGG NR. 2	32

Forord

Denne BA-oppgavens problemstilling og tema ble til da jeg selv har stor tro på å jobbe variert i skolen og bruke andre arenaer som en ressurs i tillegg til klasserommet. Jeg har hatt engasjerte lærere på høghskolen i både pedagogikk og naturfag, som har pratet mye om å ta med elevene ut og gjøre noe praktisk. La de finne ut og oppdage ting på egenhånd. Etter min mening så er det å ta i bruk klasserommet utenfor en utmerket måte å treffe flere elever på.

Ylva Langaas har vært til stor hjelp for meg som min veileder i denne oppgaven. Du har klart å roe meg ned i mine stressede perioder, og gitt meg gode råd og tips på veien. Jeg setter stor pris på at du har vært så tilgjengelig. Så tusen hjertelig takk!

Jeg vil også takke mine informanter, både små og store, for at de tok seg tid til å bidra til denne oppgaven. Arne Jordet fortjener også en takk for å sette av litt tid til råd og tips til oppgaven, og det setter jeg stor pris på.

Jeg har gjennom denne tiden lært at jeg må tenke på én ting av gangen, og at jeg i tillegg må ha tro på meg selv og hva jeg kan! Så jeg vil også takke min familie for støtte og oppmuntring, og særlig min samboer for hans tålmodighet og støtte.

Hamar, 21. mai 2014

1. Innledning

Kunnskapsløftet (2006) har få føringer for hvordan lærere skal gjennomføre undervisningen, slik at elevene med deres ulike behov skal nå målene i de ulike fagene, men kompetansemålene setter allikevel noen føringer. I Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det at man skal jobbe for å fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Det står også at man skal legge til rette for å ta i bruk lokalsamfunnet i opplæringen på en meningsfylt måte.

Ideen om å bruke lokalsamfunnet som en ressurs i opplæringen er gammel. Den har siden gjennombruddet på 1900-tallet preget læreplanene med sitt syn på nærmiljøet og lokalsamfunnet som en kunnskapskilde og et klasserom (Jordet, 2010). Filosofen Dewey hadde også en idé om å skape en forbindelse mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden ved å knytte opplæringen mer direkte til naturen (1933/2008).

Uteskole utfordrer det tradisjonelle synet på at læringsaktiviteter i klasserommet er det som forbindes med skole. Bachmann og Haug (2006) skriver at undervisningen er preget av for mye kontroll og bruk av læreboken, som igjen fører til at undervisningen ikke fenger elevene og blir forutsigbar og lite variert. Arne Jordet (2010) argumenterer for bruken av uteskole for å skape mer variasjon i opplæringen og for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring. En kontinuerlig veksling mellom uteskole og klasserom vil kunne gi den teoretiske kunnskapen et mer solid fundament, som vil hjelpe elevene til å se sammenheng mellom teori og praksis. Jordet (ibid) og Dewey (1933/2008) hevder at læringspotensialet vil øke da det etableres en nær sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Hovedmålet til denne BA-oppgaven er å se på hvordan uteskole kan fremme målet med tilpasset opplæring i skolen. Variasjon er et nøkkelord når en jobber med tilpasset opplæring, og det er også et mål i skolen at man skal fremme varierte arbeidsmåter. Problemstillingen min lyder som følgende:

”Hvordan kan uteskole fremme tilpasset opplæring?”

Grunnet oppgavens rammer er det ikke rom for å gå inn på alle muligheter eller begrensninger arbeidet med uteskole kan bidra til. Oppgaven er derfor avgrenset til å handle om de positive sidene ved uteskole, knyttet til variasjon av opplæringen. Utfordringer og begrensninger finnes i arbeid med en slik type undervisning, men det har jeg til dels ikke valgt å fokusere på. Forskjeller mellom å jobbe med uteskole kontra det å kun jobbe i klasserommet er det heller ikke rom for å drøfte i denne oppgaven.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 vil innledning, problemstilling og avgrensning bli presentert. I kapittel 2 vil jeg gå inn på oppgavens teoretiske grunnlag. Metodevalgene som er gjort i denne oppgaven og på hvilken måte de er med på å prege resultatene vil bli presentert i kapittel 3. I kapittel 4 gis det en presentasjon av funnene fra observasjon og intervjuene jeg har gjort. Deretter vil mine funn fra kapittel 4 bli drøftet opp mot teorien i kapittel 5, mens kapittel 6 oppsummerer oppgaven.

2. Oppgavens teoretiske forankring

I dette teorikapitlet vil jeg ta for meg teori rundt begrepene tilpasset opplæring, sosiokulturell læringsteori og uteskole, som vil være med på å belyse problemstillingen min.

2.1 Hva sier lovverket om tilpasset opplæring?

I opplæringslova (1998) §1.3 står det at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten”. Dette innebærer at alle norske elever har en lovpålagt rett til en tilpasset opplæring i alle fag. Tilpasset opplæring omfatter både elevenes faglige læring og deres personlige og sosiale utvikling. Alle elevene, både de som har høy og de som har lav måloppnåelse, skal få opplæringen tilpasset dem selv. I Kunnskapsløftet (2006) står det skrevet i læringsplakaten at skolen skal fremme tilpasset opplæring og variere arbeidsmåter. Tilpasset opplæring er derfor et implisitt prinsipp i opplæringslova og et overordnet prinsipp gjennom kunnskapsløftet. Stortingsmelding nr. 31 (2007/2008) understreker at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapet i en klasse eller gruppe, slik at elevene kan dra nytte av å være en del av et sosialt fellesskap der medelevene er en ressurs. Undervisninger skal være tilpasset flertallet av elever, og de som ikke kan få tilstrekkelig utbytte av undervisningen innenfor fellesskapet, har mulighet for å få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (Opplæringslova 1998, §5-1).

2.2 To tilnærminger til tilpasset opplæring

Selv om nyere forskning toner ned individfokusert ved tilpasset opplæring, er det allikevel betydelig variasjon for hvordan hver enkelt skole praktiserer tilpasset opplæring. På grunn av denne varierte praktiseringen av tilpasset opplæring, trer to nye begreper fram; en smal og en vid tilnærming til tilpasset opplæring (Manger, Lillejord og Nordahl, 2010)

Den vide eller brede forståelsen av tilpasset opplæring inneholder et sterkt fokus på fellesskapet og skolens kontekst, og har derfor et mye større fokus på samarbeidskultur. Innenfor denne forståelsen tas det utgangspunkt i at elevene skal få et godt tilpasset tilbud innenfor fellesskapet i skolen, både faglig og sosialt. Differensiering i de ulike fagene kan skje gjennom: Innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid ifølge Nordahl, Manger

og Lillejord (2010). Det som blir sett på som det beste for eleven, er betydningen av å være en del av et slikt fellesskap, der hvor elever med lærevansker og elever som er skoleflinke vil kunne dra nytte av hverandre på en positiv måte. Dette støttes av Vygotsky's teori om læring, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3, og Hattie sin metaanalyse om elevers læringsutbytte. Hattie (2009) fant ut av sin metaanalyse at elever som er "assistentlærer" kan ha en betydelig effekt på andre medelevers prestasjoner samtidig som de selv lærer av å undervise medelevene sine.

I en smal forståelse av tilpasset opplæring er det en sterk vektleggelse av individualisert undervisning, og denne tilnærmingen er mer knyttet til den tradisjonelle spesialundervisningen (Manger, Nordahl og Lillejord, 2010). Enkelte skoler tar i bruk individualiserte arbeidsmåter som nivådifferensierte grupper, egne arbeidstimer eller stegark i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Hattie (2009) viser at individualisert undervisning i liten grad har bedre effekt på elevenes læringsutbytte enn en mer felleskapsorientert undervisning. "Det er de tilpasningsdyktige elevene som blir verdsatt", skriver Bachmann og Haug (2006, s. 54). De mener at lærerne velger en undervisningsform som når elevene med høy måloppnåelse, og hvor lærerne selv føler de har god kontroll og dermed kan nå elevene best.

Det er etterlyst en klar definisjon av tilpasset opplæring av mange lærere, og kunnskapsdepartementet skriver at de i stortingsmeldinger, læreplaner og i kunnskapsløftet, har definert tilpasset opplæring på en prinsipiell måte. De har definert tilpasset opplæring som de tiltakene som skolen kan sette inn for å sikre at elevene best mulig får utbytte av opplæringen. Tiltakene kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, til pedagogiske metoder og til progresjon (Stortingsmelding nr. 18, 2010-2011).

2.3 Forankring i sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori er en samlebetegnelse om flere ulike forståelser og tilnærminger. Alle er de knyttet til én grunnleggende idé om at mennesket er et kulturelt og sosialt vesen. Kunnskap tilegnes og konstrueres av individet gjennom de fysiske og sosiale omgivelsene individet befinner seg i (Jordet, 2010). Derfor har jeg på bakgrunn av dette valgt å skrive litt om Vygotsky og Dewey sine teorier, som kan være med på å belyse min problemstilling i analysen.

Lev Vygotsky regnes for å være frontfiguren for den sosiokulturelle læringsteorien, og derfor vil jeg trekke fram teorien hans. Vygotsky står for en tenkning som har inspirert forskere og lærere til å se på hva omgivelsens og oppdragerens betydning har for læring og utvikling. Han har utviklet en teori om ”den nærmeste utviklingssonen”, som nærmest har blitt hans varemerke (Strandberg, 2008). Vygotsky mener at læring og utvikling skjer gjennom fysiske relasjoner til hverandre. Utviklingssonen handler om at barnet går utover sine evner gjennom å løse et problem i samarbeid med en voksen eller klassekamerat. Det som omtales som sonen er et rom, et bredere bilde av verden, skapt gjennom samarbeid. Det kan kort forklares som at det jeg kan prestere sammen med andre i dag, kan jeg i morgen gjøre selv (ibid). Vygotsky gjorde empiriske forsøk og fant ut forskjeller på hvordan barn presterte på egenhånd kontra hva de presterte ved hjelp av voksne. Vygotsky mener at all utvikling synliggjør seg to ganger, først på et sosialt og senere på et individuelt nivå. (Strandberg, 2008). Utvikling vil først skje i fysisk relasjon eller samspill med andre, senere som tankevirksomhet hos den individuelle.

Klasseromsundervisning resulterer til at man utvikler evnen til å lese, snakke og skrive *om* verden, og utelater muligheten til å anvende kunnskapene i *handling* i verden. Ved anvendelse av kunnskaper i en praktisk sammenheng lærer vi derimot av og gjennom det vi *gjør*. Da kan vi trekke inn en kjent teoretiker som er viden kjent for sitatet ”learning by doing”. At det ikke eksisterer motsetninger mellom læringsaktiviteter i klasserommet og klasserommet utenfor, er et hovedprinsipp i Dewey sin pedagogiske filosofi (Jordet, 2010). Det er et samspill mellom teori og praksis poengterer Dewey (1933/2008). Teorien kan tas med ut slik at elevene kan anvende faglige begreper ved praktiske aktiviteter. Senere kan de erfaringene som er opplevd ute tas med inn, og de erfaringene elevene har gjort seg vil få ”kjøtt på beinet”. Det vil si at elevene har mulighet til å få en større innsikt i forståelsen av teorien de lærer inne i klasserommet, slik at teorien eller begrepene ikke lenger er så abstrakte og detaljrikt for eleven. Dewey er for en slik balanse mellom teori og praktiske aktiviteter. Han skriver: ”every individual will be more effective and happier if both powers are developed in easy and close interaction with each other. Otherwise the abstract becomes identical with the academic and pedantic”(Dewey, 1933/2008, s. 300): Når lærere og elever opererer sammen utenfor klasserommet, vil det skape felles opplevelser og erfaringer fra den ytre virkeligheten. Disse erfaringene kan lærere spille videre på i opplæringen, skriver Jordet (2010).

Det Dewey var inne på handlet om å balansere eller variere mellom teori og praktiske aktiviteter. Variasjon er også noe som omtales som et kjennetegn for begrepet tilpasset opplæring. Læreplanen i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) påpeker en nær sammenheng mellom variasjon og tilpasset opplæring og det kjennetegnes av variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon av organiseringen og intensiteten i opplæringen. I de neste kapitlene vil jeg se på hva uteskole generelt er og de mulighetene uteskole har for å fremme en variert opplæring. Arne Jordet (2010) presenterer de fem dimensjonene, som nevnt over i kapittel 8, som kan være med på å variere opplæringen utover det klasserommet alene gir mulighet for.

2.4 Uteskole – i bruk for variasjon i opplæringen

Begrepet uteskole brukes om den undervisningen eller de læringsaktivitetene som skjer utenfor klasserommet. Uteskole inngår og er en del av det utvidede læringsrommet, og rommer en mengde læringsaktiviteter. Bruken av det kan være med på å variere undervisningen enda mer enn kun ved å ta i bruk klasserommet. Arne Jordet (2010) definerer uteskole på følgende måte:

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 (s.34).

Uteskole brukes som en ressurs i tillegg til klasseromsundervisningen. De må ses i sammenheng, slik at elevene får best mulig nytte av undervisningen. Klasserommet brukes til en teoretisk rettet kunnskap, mens uteskole gir muligheten til å sette kunnskapen i en praktisk eller autentisk kontekst. De må ses på som komplementære didaktiske tilnærminger som Jordet (2010) hevder. Det uteskole tilbyr kan ikke ses uavhengig av det som foregår i klasserommet, og det samme gjelder for klasseromsundervisningen. For at ute- og inneskole skal ha en relasjon til hverandre, bør det foreligge en rød tråd mellom dem. Denne røde tråden starter med at læreren har et forarbeid inne i form av en teoretisk gjennomgang. Gjennomgangen følges opp av en uteaktivitet der elevene gjennomfører en aktivitet, samler inn eller arbeider på andre måter med det som er gjennomgått. Til slutt er elevene og lærer tilbake i klasserommet der de bearbeider det de har sett, gjort eller samlet inn.

Uteskole er en uformell læringsarena hvor elevene arbeider sammen om praktiske oppgaver, og de fysiske rammene er helt annerledes fra klasserommet, og de må derfor kommunisere på andre måter. ”De skal ikke lenger kommunisere *om* verden, men kommunisere mens de handler *i* verden” (Jordet, 2010, s. 84). Kommunikasjonen på slike utformelle læringsarenaer viser seg å gjøre det lettere å snakke, for det er ikke alle som hører alt som sies når det jobbes med praktiske oppgaver. Derfor blir terskelen for å si noe lavere enn i et klasserom hvor alle kan høre alt. Det blir mer friere og spontane samtaler, for uterommet skaper en uformell og mindre styrende ramme for kommunikasjonen (ibid).

2.4.1 Variasjon av lærestoff

Skolens omgivelser kan brukes som læringsarena, kunnskapskilde og lærestoff, når elever og lærere tar i bruk klasserommet utenfor. Jordet (2010) beskriver omgivelsene utenfor klasserommet som en sammensatt tekst, som elevene må lære ”å lese” og bruke den til å hente ut kunnskapen fra. Gjennom uteskole kan elevene bevege seg i naturens omgivelser som inneholder et mangfoldig innhold. Ved å innhente data, kunnskaper og inspirasjon gjennom uteskole kan elevene få faglig fordypning, og læreren kan vinkle lærestoffet på en måte som treffer hvert enkelt elevs interesse og forutsetning.

2.4.2 Variasjon i bruk av arbeidsmåter

Uteskole bidrar også til økt variasjon av arbeidsmåter, som det kommer fram av læringsplakaten at skal fremmes. Når vi går ut i naturen åpner det seg flere muligheter enn inne i et klasserom. Elevene kan få jobbet med utforskende og skapende arbeidsmåter, og de får brukt kreativiteten og fantasien sin. Eleven kan jobbe med å hente inn data, gjøre observasjoner, lekbaserte aktiviteter, formingsaktiviteter, bygge- og konstruere, ta i bruk ulike feltmetoder, drama etc. Utenfor klasserommet kan elevene ta i bruk kroppen og sansene sine, og de kan samarbeide med andre om å løse de ofte praktiske oppgavene. På denne måten skjer kroppslig aktivitet og sosial læring samtidig. Mulighetene er derfor gode til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Ut av dette kan vi forstå at uteskole har store muligheter til å variere bruken av arbeidsmåter som overgår det klasserommet alene kan tilby (Jordet, 2010).

2.4.3 Variasjon i bruk av læremidler

Når elever og lærere handler i den virkelige verden, så har de tilgang til konkrete læremidler. Dette kan være dyr, planter, gjørme, vann etc. Noe av konkretene de finner kan samles inn og tas med tilbake til klasserommet for videre bruk og læring. De kan lage terrarier, fjærsamling, plante- og innsektssamling etc. ut av det de finner. På denne måten blir opplæringen mer virkelighetsnær da elevene får sett, kjent på og tatt læremidlene med seg enn om læreren bringer det til skolen, eller tar med det som er tilgjengelig fra naturfagsrommet. At fagene kan bli mer virkelighetsnære og konkrete finner vi også i LK-06 (2006) som sier at bruken av lokalsamfunnet kan gi elevene en konkret og virkelighetsnær opplæring i de ulike fagene. Ansvar til læreren, ved innhenting av konkrete læremidler, er at et faglig perspektiv skal etableres, slik at elevene kan se erfaringen de har gjort seg i lys av det. Om læreren tar det ansvaret kan alt som eleven tar med seg av læremidler fra naturen knyttes til alle fag i skolen. Også bruk av læremidler som kikkerter, GPS, kart, luper, videokamera etc. kan også bidra til økte muligheter ute, men også andre måter å innhente data på og for bearbeiding i ettertid. Denne måten å arbeide med læremidler på kan også bidra til å fremme de fem grunnleggende ferdighetene, som Jordet (2010) skriver.

2.4.4 Variasjon i organisering

Klasserommets struktur skaper en forutsigbarhet i organiseringen, der elever sitter bak pultene sine. Strukturen som er etablert er vanskelig å få løst opp, da det kan skape uorden og støy ved at klasserommets normer og regler ikke følges. Organiseringen innenfor rammene i et klasserom kan derfor ikke virke så stor som mulighetene for organiseringen av uteskole, mener Jordet (2010). Ved uteskole må vi forholde oss til kunnskaper på en helt annen måte enn i et klasserom, og derfor er det helt andre regler og rutiner for fysisk aktivitet, kommunikasjon og sosial samhandling. Når elevene er ute vil de anvende kroppen og sansene mer for å tilegne seg kunnskapen enn inne i et klasserom. De kan samle inn, registrere, sortere, observere, bygge, konstruere og dramatisere i samhandling med andre for å tilegne seg kunnskap. I tillegg kan fysiske aktiviteter eller lek nærme seg nivået til kroppsøvfaget.

Interaksjonen mellom elev/elev og lærer/elev vil ikke være skapt på grenser og faste mønstre som i klasserommet. Den sosiale samhandlingen vil foregå på en annerledes måte da det er samspillorienterte aktiviteter hvor elevene må samarbeide og diskutere seg fram til mulige

løsninger. Ute vil det være en annen oppfattelse av hva som er bråk eller hva som kan oppleves som forstyrrende. Organiseringen ved uteskole tyder på en større mulighet for variasjon av opplæringen enn det klasserommet kan tilby alene.

2.4.5 Variasjon i intensitet

I klasserommet vil elevenes mentale utholdenhet bli utfordret, da klasserommet stiller kognitive krav gjennom vektlegging av teoretisk tilnærming til lærestoffet (Jordet, 2010). Forskning viser at tidsbruken i norske skoler er lite effektiv, og derfor er det blitt hevdet at læringstrykket er for lavt og må økes (Bachmann og Haug, 2006). Hvis læringstrykket økes, hevder Jordet (ibid) at den mentale intensiteten vil øke. Som en motsetning til dette vil aktiviteter ute ha en restituerende virkning på mentaliteten. Ute kan elevene få oppleve en avveksling fra den intensive opplæringen i klasserommet. Fysisk aktivitet er også påvist gjennom forskning at har en positiv effekt på fysisk og psykisk helse, men ikke på skolens pedagogiske praksis. Grunnen til det kan være at uteskolen sin praksisform ikke er forenelig med den som foregår i klasserommet. Imidlertid så vil en faglig opplæring ute i naturen åpne for flere muligheter for faglig fordypning, og ved regelmessig bruk vil det virke mentalt restituerende.

3. Metode

I dette kapitlet ser jeg på kvalitativ og kvantitative metoder som forskningsmetode. Videre vil jeg gi en presentasjon av min forskning, utvalget av informanter, og undersøkelsens reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode som forskningsmetode

Det er et viktig skille mellom to metoder i forskningen. Et skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Hovedforskjellene mellom de to ulike metodene er graden av fleksibilitet, skriver Christoffersen og Johannessen (2012). Kvantitativ metode er lite fleksibel hvor deltakere får samme spørsmål ved spørreundersøkelse og det er oppgitt svaralternativer. Spørreundersøkelser er derfor et godt eksempel på kvantitativ forskningsmetode, der en er opptatt av å telle opp fenomener, og kartlegge utbredelse på bakgrunn av de tallene.

Ved kvantitativ metode tar forskere utgangspunkt i tall. Ved en kvalitativ tilnærming til metode er det høyere grad av fleksibilitet, da det er mer rom for spontanitet og tilpasninger. Vanlige måter å samle inn kvalitative data på er gjennom observasjon, intervjuer og gruppesamtaler. Informantene har muligheten til å formulere svar med egne ord, til forskjell fra kvantitative spørsmål, hvor svarene allerede er formulert og man krysser av det svaralternativet som passer best (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det er derfor større mulighet for å få et mer utfyllende og mer detaljert informasjon ved bruk av kvalitativ metode enn ved kvantitativ metode.

Metoden jeg har valgt å bruke for å finne svar på problemstillingen er kvalitativ metode. Jeg velger å ta i bruk kun kvalitativ metode for min oppgave, da det er begrenset med tid og plass.

3.2 Presentasjon av min forskning

Jeg har brukt kvalitativ metode som forskningsmetode ved intervjuer og observasjon. Jeg har gjort intervjuer av to lærere og fire elever. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer. Semistrukturert intervju er en del av kvalitativ metode, hvor en har intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Det er ingen fastlagte svaralternativer og spørsmålene,

temaene og rekkefølgen kan varieres, ved å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Jeg stilte dem oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk med meg det informantene mente og at jeg hadde forstått det de sa. Intervjuet ble tatt opp da det er lettere for meg som forsker å få med meg alle svarene og transkribere dem for å få satt de i et system. Intervjuene av de fire elevene ble gjennomført på samme måte som med lærernes, men jeg måtte forholde meg mer konkret og presis, siden dette dreide seg om barn som var mellom 5 og 7 år. Jeg hadde tre konkrete spørsmål om deres tanker om uteskole, og jeg stilte dem oppfølgingsspørsmål i tillegg.

Som en datainnsamlingsmetode i tillegg til intervjuene, observerte jeg læreren for 1. trinn. Tema for dagen var vår; naturen våkner til liv. Observasjonen ble gjort for å få et direkte bilde av hvordan en uteskole kan være i praksis, og jeg kunne observere elevene i en naturlig setting. Som forsker er det viktig å være klar over at ens kunnskap, erfaringer og opplevelser vil være med på å kaste lys over det som observeres. Den hermeneutiske sirkelen viser at fortolkninger er i stadig bevegelse blant annet mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse (Christoffersen, Tufte og Johannessen, 2010). En observasjon vil derfor kunne gi informasjon på flere nivåer, om det som observeres direkte, og om forskerens fortolkning av settingen.

Observasjonen jeg gjorde meg som forsker var ikke-deltagende, men når det fant seg naturlig pratet jeg med lærer og elever. En feltbok ble brukt for å dokumentere mine observasjoner hvor jeg noterte det jeg så og hørte. På forhånd hadde jeg satt opp noen punkter jeg skulle se etter (se vedlegg nr. 1), men jeg var også åpen for å observere andre ting som kom opp som kunne ha en relevans. Notatene fra felten ble i ettertid gjennomgått og satt i system for å lettere kunne evaluere og analysere dem.

3.3 Utvalg av informanter

Christoffersen, Tufte og Johannessen (2010) påpeker at det er uvanlig og lite aktuelt å rekruttere informanter tilfeldig ved kvalitative undersøkelser. Jeg tok i bruk en strategisk utvelgelse som kalles for snøballmetoden. Informanter rekrutteres ved at forskeren forhører seg om personer forskeren bør komme i kontakt med og som kan mye om temaet som skal forskes på (ibid.). Jeg spurte en lærer ved høgskolen om det var en skole som han visste frontet uteskole. Dermed rullet snøballen og jeg kom i kontakt med en skole og en lærer på 1. trinn som jobbet med uteskole. Læreren som jobbet på 2. trinn ble mer eller mindre valgt

tilfeldig, da han var den andre på den skolen som jobbet med uteskole. Læreren på 1. trinn valgte to elever av klassen til å la seg intervju, av de som ville, og de resterende to valgte jeg. Dermed ble også to av mine informanter av elevgruppen valgt tilfeldig.

3.4 Undersøkelsens reliabilitet

Oppgavens reliabilitet knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvordan det er bearbeidet (Christoffersen, Tufte og Johannessen, 2010). Ville en annen forsker kopiert min forskning og kommet opp med det samme resultatet? En annen forsker ville mest sannsynlig ikke gjort det samme som meg, da vi er forskjellige og har ulik forforståelse. Intervjuene ville mest sannsynlig bli forskjellig da samtalen er med på å styre datainnsamlingen, og når vi observerer tar vi med oss de verdier vi har fra før av og setter farge på det vi ser. Jeg har brukt ulike metoder i undersøkelsene jeg har gjort, så jeg mener at reliabiliteten i oppgaven er ivaretatt. I tillegg har jeg brukt teori til å kategorisere mine funn og satt det i et oversiktlig system.

3.5 Undersøkelsens validitet

Undersøkelsens validitet eller troverdighet dreier seg her om den viser det den hadde til hensikt å vise. Avspeiler metodene som er brukt i forskningen de fenomenene eller variablene vi er ute etter? (Pervin, 1984, referert i Christoffersen, Tufte og Johannessen, 2010). Jeg har benyttet meg av observasjon og intervju som to ulike metodevalg, og jeg har støttet meg på tidligere empiriske studier og teori, av den grunn vil jeg si at funnene mine er troverdige. Det kommer også fram at triangulering er med på å styrke troverdigheten (ibid.). Derfor med tanke på at jeg har benyttet meg av en slik triangulering (observasjon og intervju), vil troverdigheten i oppgaven være styrket. Denne undersøkelsens funn kan ikke generaliseres til hele Norge, men de kan være mulige å overføre.

4. Presentasjon av resultatene

I dette kapitlet vil resultatene fra de intervjuene og observasjonene jeg har gjort meg bli presentert. De vil bli presentert som en sammenfattet oppfatning av kjernen i intervjuene og av det som har blitt observert. Lærerne jeg har intervjuet vil få fiktive navn. Læreren for klassen jeg observerte heter heretter ”Kari” og den andre læreren jeg intervjuet heter heretter ”Ola”. Det som kommer fram av resultat fra intervju med elevene vil bli presentert som et felles synspunkt, da elevene var ganske synkrone i sine meninger og oppfatninger om uteskole.

4.1 Tilpasset opplæring, sosiokulturell teori og uteskole

Både Kari og Ola pratet om at uteskole var å ha elevene på en annen arena eller som en forlengelse av klasserommet. Begge var inne på at uteskole bidrar til å variere undervisningen for å motivere og treffe alle elevene.

”Uteskole er å bruke naturen som et klasserom med uante muligheter i forhold til å være inne i et A4-klasserom. Og det blir jo virkelig erfaringsbasert læring ved at du både ser, hører og gjør. Du får utforska mye sjøl. På en måte som et kinderegg, at du får veldig mye i ei pakke. Poenget er at man tar i bruk andre læringsarenaer enn kun klasserommet. Elevene trenger variasjon, og trenger å komme seg ut av klasserommet. Det skal settes i gang tankeprosesser som gjør dem bevisst på hva og hvorfor vi gjorde det vi gjorde. Det skal allikevel ikke være for stramt opplegg, men ha faglig innputt”, sa Kari.

Ola la dessuten til at hans kunnskaper i dag ikke er basert på hva han lærte som student, men hva han har klart å fange opp fra sine kollegaer. I intervjuet kom det også fram at han ettersøkte mer tid til å dele erfaringer. Han har fått tips om bøker og liknende, men har ikke erfart at noen deler sine erfaringer ved bruken av nærområdet rundt skolen.

”Uteskole er å ha elevene på en annen arena. Ha en annen setting og en annen kontekst, som bidrar til å gjøre undervisningen mer interessant. Du kan treffe flere på forskjellige måter. Det er ofte sånn at man tenker at læring er noe som kun skjer inne i klasserommet...Når jeg var student så lærte vi ingenting om uteskole, det ble så vidt nevnt og det var ikke et tema vi lærte mer inngående. Så det er noe jeg har fått kjennskap til og mulighet til å få jobbe mer med når jeg kom hit. Uteskole er det jeg har klart å snappe opp av impulser fra andre lærere her. Med tanke på hvordan man bruker uteområdet og hvilke muligheter man har her ute”.

Observasjonen understøtter det Kari sier om variasjon og igangsetting av tankeprosesser. Hun vekket elevenes nysgjerrighet med en introduksjon og en kort filmsnutt i klasserommet. Elevene skulle bidra med å utarbeide forskningsspørsmål, og ble forberedt på hva de skulle gjøre ute. Når de var ute fikk de varierte oppgaver hvor de skulle finne svar på de forskningsspørsmålene de hadde laget inne. Kari nevnte i intervjuet at det ikke måtte være for stramt opplegg, og ved bålplassen var det tid for litt frilek og de som ville kunne bidra med å lage bål. Dette gjorde det til at det ble variasjon gjennom hele økta. Etter maten var det på tide med en konkurransebasert aktivitet, som en repetisjon av det de hadde lært tidligere. Elevene skulle utføre 5 oppdrag aleine, som gikk ut på å hente 5 ting fra naturen. De var ivrige og enkelte diskuterte sammen om lyngen de holdt i var blåbærlyng eller tyttebærlyng. Dette understøtter det Kari og Ola sier om at elevene trenger variasjon og en annen kontekst som kan gjøre undervisningen interessant.

4.2 Variasjon av lærestoff

”Det er learning by doing. Du får beveget deg ute i den virkelige verden. Du får variert ved at du har tilgang på alt. Du får brukt alt som er ute som verktøy”, sa Kari.

Ola hevder at uteskolen treffer flere på andre måter ute enn inne.

”Ute så kan de se det de lærer om. Om de skal lære seg forskjellen på et grantre eller furutre, så kan de ta på det, lukte på det og smake på det. Det har også hendt at elevene kommer med ting som de lurer på hva er, og det er det ikke alltid jeg veit hva det er heller, men da tar vi det med oss”.

Observasjonen av timen til Kari viste en stor variasjon av lærestoff. Elevene fikk på veien til bålet, ulike oppgaver som de skulle utføre. Dette var oppgaver som var basert på forskerspørsmålene som de hadde utarbeidet sammen med læreren inne i klasserommet. Elevene var ivrige på å lete etter svaret på disse spørsmålene, og måtte derfor se etter blomster og planter i naturen. Læreren gikk i mellom og spurte dem om hva de hadde funnet ut og hvilken blomst de hadde observert eller plukket, og de ble lagt i et spann som ble gjennomgått på slutten av dagen. Enkelte elever kom også til henne med blomster både hun og elevene ikke visste navnet på, og de ble også tatt med.

4.3 Variasjon av arbeidsmåter

Ola er klar over at det er flere muligheter for å variere arbeidsmåtene ved uteskole, og uttrykker at han ikke har så mye kunnskap om uteskole, som han skulle ønske.

”Når det gjelder variasjon av arbeidsmåter, så føler jeg det er litt både og. Kanskje det går på min kunnskap om uteskole? Jeg føler det blir det samme, for er vant til å være inne”, sier han.

Kari sier hun har jobbet for naturskolen tidligere og har, ettersom hennes naturinteresse er økt, sett verdien av å jobbe på denne måten på alle alderstrinn.

”Det er mer...Selvfølgelig går det an å få til mye inne, men jeg føler det er mer muligheter og enklere å få til mer varierte arbeidsmåter ute enn inne. Elevene kan finne ting, bygge ting, tenne bål, telle kongler, sortere, utforske, forske etc. Det er erfaringsbasert læring”, mener Kari.

Uteskoleøkten jeg observerte bestod av varierte arbeidsmåter. Elevene bidro til å lage forskerspørsmål i klasserommet, og når de var ute var de forskere og skulle finne ut svaret. De skulle gjøre seg observasjoner for å finne ut svaret på forskerspørsmålene, altså måtte de ta i bruk synet og kroppen. Elevene samarbeidet sammen når de skulle lage bål, for det blåste slik at flammen på fyrstikkene slukket. Læreren bidro også med noen råd og tips til hvordan elevene kunne holde på den lille flammen i bålet. Elevene fikk også muligheten til å ha frilek hvor de kunne ta i bruk sin fantasi og kreativitet til å lage ting. Jeg observerte en elev vise læreren kjøkkenet hans, som bestod av rota til et fallent tre.

4.4 Variasjon av læremidler

Ola, som nevnt tidligere, sa at naturen inneholder det elevene skal lære om. Naturen inneholder konkreter som elevene tar med seg, særlig de gangene de ikke veit hva som er funnet. Kari sier også at de pleier å ta med seg konkreter tilbake til klasserommet til oppsummering av dagen, men også til videre bruk i opplæringen.

”Vi bruker av og til oppgaveark, vi tenner bål, de har lært seg å spikke. Nå skal de lære seg å bruke stormkjøkken i morgen til å koke brenneslesuppe, men du har også masse læremidler ute i naturen, tenker jeg. Det er masse konkreter i naturen, som vi kan hente med inn i klasserommet, og bruke videre i opplæringen. Det blir mer virkelig å hente/samle inn planter osv. enn å kun se de på bilder eller film i klasserommet. Det blir ikke det samme”, sier Kari.

Elevene jeg intervjuet gav uttrykk for at det var mer virkelig å være ute enn i klasserommet. For ute kunne de se, finne og ta på planter og dyr. I klasserommet kunne de bare se dyr og planter på bilder, mens ute var de levende. En elev sa de av og til kunne se en elg gjennom vinduet, men det var ikke rart siden skolen var så nærme skogen. I tillegg sa han at ute var det mye friskere luft enn inne.

Under observasjonen kom det fram at hun ønsket elevene skulle lære seg å bruke stormkjøkken, grunnet bålforbudet. Det hun sier videre i intervjuet støttes også opp av observasjonen da elevene samlet inn konkreter i form av planter. Blomstene elevene kom med var blant de som de hadde pratet om i klasserommet, mens andre var blomster elevene ønsket å vite navnet på. De blomstene som ble samlet i spannet ble tatt med inn til avslutning i fellesring i klasserommet, hvor de ble sendt rundt, slik at alle fikk se og ta på de.

4.5 Variasjon av organisering

”Jeg lar de jobbe i store grupper eller mindre grupper, og gir de ”oppdrag” knyttet til temaet for ukens uteskole i det grønne rommet. Jeg går også rundt og samtaler med de en og en eller i mindre grupper, for å sikre hva de har fått med seg. Jeg ser an hvordan behovet er. Inne følger alle med på alle, men ute kan man se an behovet i gruppen og samtale med de jeg føler trenger det”, sa Kari.

Observasjonen av uteskolen viser at variasjonen i organiseringen har mye muligheter. Elevene samhandlet, diskuterte, ropte, løp, bygde bål og hytter, med andre ord tok i bruk kroppen og sansene i stor grad gjennom hele dagen de var ute. De gikk først to og to til første stoppested, og deretter i mindre og tilfeldige grupper på veien til bålplassen. Læreren fikk dermed muligheten til å samtale med elevene i mindre grupper eller med én og én etter som hun så an behovet.

4.6 Variasjon av intensitet

”Får muligheten til å utfolde seg fritt. For jeg tenker at alt skal ikke være så planlagt hele tiden, for det møter de veldig mye av ellers i skolen og på fritiden. Sånn at jeg passer på at de har bolker i løpet av uteskolen, hvor det er frilek”, sa Ola.

Kari var også inne på at skolen er så planlagt etter når det er friminutt, mat etc. Ute så bestemmer klokka bare når uteskolen begynner og når den slutter.

”Jeg føler man kan ta seg tid når vi har uteskole, og jeg har ikke det stresset man ofte har inne før klokka ringer til friminutt og lignende. Det er en helt annen intensitet ute enn inne”.

Min observasjon viser at Kari har et avslappet forhold til tid ute. Elevene fikk tid til å leke forskere og finne svarene på alle forskerspørsmålene de hadde laget inne på vei til bålplassen. Selv om enkelte oppgaver krevde konsentrasjon, virket elevene ganske giret på å leke forskere og finne svar. Elevene gikk et titalls meter mellom hvert forskerspørsmål de skulle undersøke på veien til bålplassen, på den måten ble det ikke så lange bolker med faglig input og prat. Da de var framme ved bålplassen kunne de som ville bidra med å lage bål, mens de andre hadde frilek. Hun uttrykte at hun var opptatt av at de fikk bruke sin kreativitet og fantasi gjennom lek. De fikk god tid til å spise og få lekt, før det var tid for en ny aktivitet der de skulle finne 5 ting i naturen. Det var en konkurransebasert aktivitet, hvor de måtte tenke, konsentrere seg og være raske. Her var også elevene ganske ivrige og alle som en lette febrilsk. Det var ingen som uttrykte at de var lei eller slitne av uteskolen den dagen.

5. Drøfting av resultater i lys av teori

I denne oppgaven skulle jeg se på hvordan uteskole kan fremme tilpasset opplæring. I dette kapitlet skal resultatene jeg har presentert drøftes opp mot teorien som er beskrevet tidligere i kapittel 2, for på den måten se om tilpasset opplæring fremmes gjennom bruken av uteskole.

5.1 Tilpasset opplæring, sosiokulturell teori og uteskole

Både Kari og Ola var inne på variasjon og det å kunne treffe alle elevene, når vi snakket om begrepene tilpasset opplæring og uteskole. En vid forståelse av tilpasset opplæring støtter det Ola uttrykte om at uteskole med sine muligheter for variasjon av arbeidsmåter kan bidra til å nå flere elever ved differensiering i fellesskapet. Kari markerte ikke skille mellom individet og fellesskapet, ved å ta enkeltelever ut av det. Differensieringen jeg observerte skjedde i fellesskapet. Oppgavene var tilpasset alle elevene, men enkelte utførte oppgavene relativt fort. Noen av disse elevene bidro likevel positivt ved at de hjalp medelever og brukte sin erfaring til å forklare. Kari gikk til alle elevene og hadde en samtale om det de hadde gjort eller sett, og stilte dem oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk hun vite hva elevene hadde fått med seg og kunne gi enkeltelever eller elevgrupper noen utfordrende spørsmål i tråd med teorien om vid forståelse av tilpasset opplæring.

Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at Ola har en rød tråd mellom klasserommet og uteskolen, da jeg ikke har observert han. Gjennom observasjonen av Kari, så viser undersøkelsen at hun skapte en klar sammenheng mellom ute- og inneskole, som Jordet (2010) skriver om. Den røde tråden startet gjennom en introduksjon i klasserommet. Underveis når elevene forsket, ble blomster og konkrete diskutert og samlet inn i et spann som skulle gjennomgås når elevene var tilbake i klasserommet. I ringen foran tavla ble dagen og forskerspørsmålene gjennomgått sammen med det de hadde funnet i spannet. Et samspill eller balanse mellom teori og praktiske aktiviteter, sier Dewey (1933/2008) er bra for at ikke teori og begreper skal bli til noe abstrakt for eleven. Elevene møtte teorien og begrepene fra klasserommet gjennom handling og aktivitet ute i den virkelige verden.

Mine funn i denne undersøkelsen kan også tyde på at det ønskes mer rom for samarbeidskultur hos denne organisasjonen Ola og Kari jobber for. Ledelsen har ansvar for å

skape muligheter for læring og sørge for ressurser og tid til utviklingsprosesser (Munthe og Postholm, 2012). På den måten kan lærere få anledning til å tilegne seg ny kunnskap, prøve det ut i praksis og reflektere over hvordan det gikk i samarbeid med kolleger.

5.2 Variasjon av lærestoff

Jordet (2010) beskrev omgivelsene utenfor klasserommet som en sammensatt tekst der elevene må lære ”å lese” og bruke den til å hente kunnskapen fra. Ved anvendelse av kunnskaper i en praktisk sammenheng lærer vi av og gjennom det vi gjør (ibid.). Denne teorien understøtter det Kari og Ola sa om at elevene får beveget seg ute, de får gjort praktiske aktiviteter og kan handle i naturens omgivelser. Observasjonen understøtter også denne teorien da elevene i Kari sin time så etter ulike konkreter de skulle forske på, de diskuterte dem og de hentet dem inn.

5.3 Variasjon av arbeidsmåter

I Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det at variasjon av arbeidsmåter skal fremmes i opplæringen. Arne Jordet (2010) argumenterer for at bruken av uteskole kan bidra til mer variasjon i opplæringen og realisere intensjonen om tilpasset opplæring gjennom variasjon av arbeidsmåter. Det blir en kroppslig aktivitet og sosial læring samtidig. Denne teorien understøtter det Kari sier om at elevene kan bygge, tenne bål, telle konkreter, samle inn og forske, og at det blir erfaringsbasert læring. I observasjonen jeg gjorde meg, så jeg bruken av varierte arbeidsmåter. Elevene lagde forskerspørsmål, de forsket og gjorde seg observasjoner, de lagde bål og de samlet inn konkreter. Slik det kom fram av intervjuet kan det tyde på at Ola sitt syn på hvordan han varierer arbeidsmåtene, ikke understøtter teorien like fullt som hos Kari. Han følte det ble mye likt med arbeidsmåtene ute og inne, men han uttrykte at det kunne ha noe med kunnskapene hans om uteskole og gjøre, og at det er derfor han ikke benytter seg av alle de mulighetene som finnes i like stor grad som kollegaen.

Vygotsky sin teori om utviklingssonen kan kort forklares som at det jeg kan prestere sammen med andre i dag, kan jeg i morgen gjøre selv (Strandberg, 2008). Han mener at utvikling først vil skje i samspill med andre, og senere som tankevirksomhet hos den enkelte. Hattie (2009) sin metaanalyse viser også at elever som er ”assistentlærer” for sine medelever

kan ha betydelig effekt på medelevene, samtidig som de selv lærer å undervise. Denne teorien understøttes gjennom at elevene samarbeidet om å lage bål. Enkelte av elevene gav tips til de andre om hva de kunne gjøre. De hjalp både hverandre og fikk også råd og tips fra læreren. Funnene i denne observasjonen kan derfor tyde på at til neste gang vil disse elevene som fikk hjelp, ha mer kunnskap om å tenne bål og kan klare seg mer selvstendig neste gang.

I den berede forståelsen av tilpasset opplæring kan differensiering av fagene skje gjennom: Innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid ifølge Nordahl (2010). På den måten får elevene et godt og tilpasset tilbud innenfor fellesskapet. Denne teorien understøtter det Kari og Ola sa og hvordan Kari gjennomførte uteskolen jeg observerte. Differensieringen skjedde gjennom arbeidsmåtene, og det var lagt opp til at alle kunne klare å gjennomføre oppgavene. Alle elevene gjorde oppgavene og fant ut svaret på forskningsspørsmålene, men enkelte var ganske raske. Disse elevene ble fort ferdig med å forske. Fokuset var på at alle elevene skulle forske og finne svarene på spørsmålene. Hun gikk derfor og spurte alle elevene etter hver oppgave om hva de hadde funnet ut og stilte oppfølgingsspørsmål, på den måten fikk enkelte større utfordringer tilpasset deres nivå.

5.4 Variasjon av læremidler

Arne Jordet (2010) beskriver at en har tilgang til konkrete læremidler ute i naturen, og at disse kan samles inn for videre bruk og for læring. På den måten så kan undervisningen bli mer virkelighetsnær for elevene. Både Kari og Ola var inne på at naturen inneholder konkrete og ting som elevene skal lære om. Disse konkretene tar de ofte med seg tilbake til klasserommet for å finne mer ut om de eller for å avslutte timen med en samtale og oppsummering om hva de har gjort, lært og erfart seg om konkretene. Av observasjonen kom det fram at elevene studerte og observerte insekter og blomster, for å finne svar på forskerspørsmålene. Alle de ulike blomstene, også de blomstene elevene og læreren ønsket å finne navnet på, ble plukket med i et spann. Blomstene gjennomgikk læreren med elevene tilbake i klasserommet, slik også Ola sa han gjorde.

5.5 Variasjon av organisering

Funnene mine viser at uteskoledagen bryter med klasserommets struktur og forutsigbarhet, slik Jordet (2010) beskriver det. Ute forholder man seg til andre regler og rutiner, da det vil

være en annen oppfattelse av hva som karakteriseres som bråk eller forstyrrende atferd (ibid.). Observasjonen viser at elevene fikk anvendt kroppen og sansene i naturens omgivelser for å tilegne seg kunnskaper. Elevene observerte, samlet inn, diskuterte, lagde bål og samarbeidet. Deres fysiske aktivitet var stor gjennom hele dagen.

Interaksjonen mellom elev/elev og lærer/elev var ikke skapt på grenser og faste mønstre som det ofte er i klasserommet (ibid.). Elevene gikk i mindre grupper, diskuterte og samarbeidet om enkelte oppgaver de fikk. Elevene trengte ikke å rekke opp hånda på samme måte i klasserommet. Hadde de noe de lurte på så kom elevene til læreren og spurte etter tur, eller så gikk læreren mellom elevene og snakket med de i mindre grupper eller hver enkelt etter behov.

5.6 Variasjon av intensitet

Jordet (2010) påpeker at klasserommet stiller kognitive krav gjennom at det er vektlegging av teoretisk tilnærming til lærestoffet, og dermed blir elevenes mentale utholdenhet satt på prøve. Derimot vil en praktisk tilnærming til lærestoffet virke mentalt restituerende ved regelmessig bruk, som uteskole. Av mine funn så tyder det på at lærerne legger opp til en praktisk tilnærming til lærestoffet. Hver onsdag drar de på uteskole uansett vær, og dette understøtter teorien om at det kan være mentalt restituerende ved regelmessig bruk i opplæringen. Ola og Kari er opptatt av at det ikke skal være så stramt opplegg og planlagt hele tiden, og de tar inn frilek for at elevene skal få bruke kreativiteten og fantasien på sine egne premisser utenom den faglige innputten. Observasjonen viser at Kari har et avslappet forhold til tiden de er ute. De bruker tid på alle stoppene før de når bålplassen, slik at elevene får forsket på forskerspørsmålene. Noen blir raskt ferdige, men enkelte hjelper medelevene sine og deler erfaringene sine, mens andre samtaler med læreren.

6. Oppsummering

Målet med denne oppgaven var å besvare min problemstilling ”hvordan kan uteskole fremme tilpasset opplæring?”. Funnene i denne undersøkelsen bygger på en observasjon og intervju med lærere og elever som hadde et positivt syn på å jobbe med uteskole. Rundt en slik type undervisning ligger det noen utfordringer bak, og lærerne må være positivt innstilt for å kunne formidle det faglige utbytte på en god måte.

Funnene mine viser at uteskole bidrar med mye positivt. Jeg observerte en stor variasjon på uteskoledagen og observerte og intervjuet lærevillige elever som var glad i uteskole. Jeg intervjuet også to lærere var positive til å bruke uteskole regelmessig som et godt supplement til klasseromsundervisningen, men Ola skulle gjerne hatt mer kunnskap om området slik at han fikk utnyttet mulighetene som finnes i større grad. Det kan tyde på at det er rom for en større samarbeidskultur hos denne organisasjonen på dette fagområdet, hvor lærerne kan lære gjennom å samarbeide og dele erfaringer med hverandre.

Av læreplanens prinsipp om tilpasset opplæring kan det tyde på det forutsetter at opplæringen preges av variasjon. Variasjon kan skapes gjennom bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet. Ved å ta i bruk uteskole som et supplement til klasseromsundervisningen kan det tyde på at man oppnår læreplanens intensjon om tilpasset opplæring i større grad enn kun ved å operere i klasserommet. Uteskole kan bidra til å legge grunnlag for tilpasset opplæring, slik det kommer fram av mine funn.

Undersøkelsen jeg har gjort tyder på at uteskole har mange positive sider, som gir elevene varierte og praktiske måter å lære på. Læreren er den som må planlegge og sette begrensinger i forhold til strukturen, kreativiteten og hvordan dagen skal organiseres, og det å sørge for den røde tråden mellom teorien de lærer seg inne og de praktiske erfaringene de gjør seg ved uteskole.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, 2006. Volda: Høgskolen i Volda.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dewey, J. (1933/2008). From the concrete to the abstract. I J. A. Boydston (red.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, volume 8:1933* (s. 293-300). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800-meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Johannessen, A., Tuft, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midl. utg.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. (2009). En skole for alle. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I Lillejord, S., Manger T. og Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Læreprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova, LOV1998-07-17-61. §1-3. (2009). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringslova, LOV1998-07-17-61. § 5-1. (2005). *Rett til spesialundervisning*. Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R.J. (red.). (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/4/4.html?id=639547>

- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/1.html?id=516854>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg nr. 1

Observasjonsskjema for uteøkt i 1. Trinn

(observasjonene noteres i feltbok)

- Rød tråd mellom teorien inne i klasserommet og den praktiske erfaringen elevene gjør ute.
- Kommunikasjon – hvordan kommuniserer elevene med hverandre og med læreren?
- Tilpasset opplæring – Variasjon
- Engasjement – er alle elevene med eller er det noen som melder seg ut?

Vedlegg nr. 2

Intervju av lærere

1. Fortell litt om hva uteskole er for deg og hvilke tanker du har rundt det å bruke uteskole?
2. Hvordan tenker du at uteskole kan bidra med å nå målet om tilpasset opplæring?

Emner å komme inn på:

- Variasjon av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet
- Organiseringen av uteskolen
- Positive effekter på elevene
- Synet på uteskole fra nyutdannet og til nå
- Andre læreres syn på uteskole
- Elevenes syn på uteskole

Intervju av elever

Hva tenker du om...

- å ha skole ute?
- å ha undervisning i klasserommet?
- å ha skole ute enn i klasserommet? Er det annerledes?