

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Nils Henning Melby

Masteroppgave tilpasset opplæring

Uteskole - en arena for motivasjon og læring.

En kvalitativ analyse

Master i tilpassetopplæring

Nils Henning Melby 2023

Forord:

En lang og innholdsrik reise som masterstudent er nå ved veis ende. Det har vært noen spennende, lærerike og litt utfordrende år, som nå slutføres i denne oppgaven. Jeg sitter igjen med en økt innsikt, bredere forståelse og med kompetanser som vil prege min jobb som lærer i skolen.

En takk er på sin plass til alle som har støttet meg gjennom hele løpet. Først en takk til informantene som ville stille til intervju, og ville dele sin viten og tanker med meg.

Takk til venner og kollegaer, som har bidratt med oppmuntrende ord, diskusjoner om temaer knyttet til oppgaven, og for at dere har orket å forholde dere til en evig masterstudent.

Takk til min veileder Arne Jordet, for all støtte og innspill knyttet til oppgaven. Din kunnskap og vilje til å hjelpe meg frem har vært betydelig.

Den største takken går til min familie som har støttet meg gjennom hele prosessen. Spesielt til Elin, Birk Ivar og Brage som minner meg på hva som virkelig betyr noe.

Biri 11.05.2023

Nils Henning Melby

Innhold

Forord:	2
Innhold	3
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Innledning	7
1.1 Frafall i skolen	7
1.2 Min bakgrunn	8
1.3 Tematikk	10
1.4 Oppgavens aktualitet	11
1.5 Problemstilling:	12
1.6 Sentrale begreper	13
1.6.1 Fagfornyelsen, det gjeldene læreplanverket.....	13
1.6.2 Uteskole og det utvidede klasserommet.	15
2. Teori	21
2.1 Elevenes deltakelse i opplæringen	22
2.2 Dannelse i det utvidede klasserommet	23
2.2.1 Dannelsesbegrepet	23
2.2.2 Oppsummering dannelse i det utvidede klasserom.....	26
2.3 Deweys læringsfilosofi	27
2.3.1 Deweys erfaringsbegrep	28
2.3.2 Oppsummering Deweys læringsfilosofi i det utvidede klasserommet.....	29
2.4 Anerkjennelse	30
2.4.1 Anerkjennelsens sfærer	31
2.5 Anerkjennelse og aktørskap i det utvidede læringsrom	34
2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiver	36
3. Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder	37
3.1 Kvalitativ metode	37
3.2 Fenomenologi	38
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	39
3.3.1 Utvalg av informanter	40
3.3.2 Prøveintervju	41
3.3.3 Gjennomføring av intervju	42
3.3.4 Transkribering	43
3.3.5 Analyse	44
3.3.6 Reliabilitet og Validitet	45
3.4 Ethiske vurderinger	48

4. Presentasjon av funn	50
4.1 Uteskolens didaktikk	50
4.1.1 Definisjon av begrepet uteskole	50
4.1.2 Organisering av uteskole på timeplanen	52
4.1.3 Hvorfor uteskole?	53
4.1.4 Utfordringer med bruk av uteskole	55
4.2 Erfaringsbasert læring	57
4.2.1 Koblingen mellom inne - og uterommet	57
4.2.2 Læringsutbytte	58
4.3 Uteskole som arena for mestring	60
5. Drøfting og diskusjon	63
5.1 Uteskole en statusoppdatering fra praksisfeltet	64
5.1.1 Uteskolebegrepet	64
5.1.2 Bred eller smal forståelse av begrepet	65
5.1.3 Koblingen mellom ute- og inne- rommet	66
5.1.4 Kvaliteter i bruk av uteskole	67
5.1.5 Oppsummering status oppdatering uteskole	68
5.2 Uteskole som arbeidsmetode sett i lys av fagfornyelsen	69
5.2.1 Uteskole som dannelses fremmende arbeidsmetode	69
5.2.2 Uteskole som motivasjonsfremmende arbeidsmetode	71
5.3 Uteskole som motivasjonsfaktor	74
5.3.1 Anerkjennelse i uteskolen	75
5.3.2 Motivasjon gjennom anerkjennelse	76
6. Sammenfatning	78
6.1 Avsluttende kommentar	81
7. Litteraturliste	82
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	86
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	88
Vedlegg 3 Intervjuguide	89
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	91

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse med det formål å finne svar på om arbeidsmetoden uteskole har positive kvaliteter som kommer elevene til gode i dagens skole. Bakgrunnen for undersøkelsen er motivasjonsproblemet i skolen, med de følger at færre elever nå fullfører videregående opplæring.

Problemstillingen jeg har valgt å belyse dette temaet med er: *Hvilken rolle og funksjon kan uteskole ha i dagens skole i lys av fagfornyelsen?*

Målet er å kartlegge hvilke erfaringer og meninger informantene i denne studien har om arbeidsmetoden uteskole, og hvordan de arbeider med metoden. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom kvalitativt intervju.

Studien viser at uteskole oppfattes som en arbeidsform som legger til rette for at elever opplever økt mestring og motivasjon for skolearbeid. Uteskole legger til rette for arbeid med både skolens dannende og utdannende oppdrag, med det mål å bidra positivt til elevens utvikling. Gjennom målrettet og systematisk arbeid hvor man knytter for- og etterarbeid til de erfaringer elevene gjør seg i møte med situasjoner knyttet til deres livsverden, legger man grunnlaget for at elevene får en dypere og mer helhetlig opplevelse av hva man lærer i skolen. Ved å anerkjenne eleven som likeverdige mennesker og som bidragsytere i samfunnet vil en større andel elever føle seg som en del av fellesskapet, og gjennom trivsel og deltakelse finne ytterligere motivasjon og mestring i skolehverdagen.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in adapted education at Høgskolen i Innlandet. The Master's thesis is a qualitative approach to find an answer to whether *uteskole* as a teaching method, has positive qualities that benefit pupils in today's school. The background for the survey is the engagement problem in school, with the consequence that fewer pupils now complete upper secondary education.

The topic for this master's thesis is: What role and function can *uteskole* have in today's schools in the perspective of *fagfornyelsen*?

The goal of the study has been to gather experiences and opinions from the informants, about how they use *uteskole* as a didactic method, and its relevance, in today's school. The empirical material has been collected through qualitative interviews.

The study shows that *uteskole* is perceived as a form of work that helps pupils experiencing increased mastery and motivation for schoolwork. *Uteskole* facilitates work with both the school's formative and educational mission, with the goal of contributing positively to the student's development.

Through systematic work, where the teacher connects the practical experiences the student gets outside the classroom, with the theoretical they teach inside the classroom, and shows how these experiences are connected to their everyday life. The teacher will make a relevance for the pupils to get a deeper and more holistic understanding of what they learn in school. By acknowledge the pupils as equal people, and as contributors to society, a larger proportion of students will feel like part of the community. Through well-being and participation, the pupils will find further motivation and meaning in their everyday school life.

1. Innledning

1.1 Frafall i skolen

Som lærer i grunnskolen har jeg opplevd det store mangfoldet av ulike elever vi har i skolen. Felles for de alle er at de skal møtes med et åpent sinn, og få den opplæringen de har krav på. Til tross for at vi lever i et av verdens beste land, har gratis utdanning til alle barn, og har en nasjonal satsning på utdanning, ser vi at langt i fra alle fullfører en videregående utdanning.

I 2020 var det 1 av 5 som ikke fullførte videregående utdanning på normert tid (Bakken, 2021). Ungdata undersøkelsen fra 2021 avdekket at 93 % av elevene i ungdomsskolen trivdes på skolen, men at hele 73% av samme elevgruppe kjedet seg i skolehverdagen. Vi ser også en tydelig økning i antallet ungdommer som slikter med stress og psykiske plager (ungdata.no 25.05.2022). Årsakene til dette er komplekse, men skolens organisering av undervisningen og elevenes læringsmiljø er av punktene som er viet mye oppmerksomhet og gjenstand for forskning. I mai 2022 sendte regjeringen ut en pressemelding om at arbeidet med stortingsmelding hvor man ønsker å gjøre ungdomsskolen mer praktisk og variert for å øke trivsel, motivasjon og bedre resultatene er igangsatt. Regjeringen skriver at selv om motivasjonen er lavest på 10. trinn, må man se hele den dalende motivasjonstrenden fra 5 – 10 trinn under ett for å finne gode løsninger på motivasjonsproblemet i skolen (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdomsskolen-skal-bli-mer-praktisk-og-variert/id2911018/> 25.05.22).

Som regjeringen her tar høyde for, og ungdatabasundersøkelsen viser, er ikke frafallet vi nå opplever i norsk skole noe som plutselig skjer når elevene går inn i videregående opplæring, men det har sine røtter helt ned i de første trinnene i grunnskolen. Hverdagen for en stor andel av våre elever, er at de møter en hverdag preget av lite mestring og sosiale utfordringer de ikke klarer å løse. En av hovedårsakene til dette er elevenes opplevelse av skolen som noe livsfjernt og teoretisk. Skolehverdagene preges i høy grad av tekstbasert oppgaveløsning, og «tavle undervisning» gitt av lærer. Elevene sitter i ro, og tar passivt imot kunnskapen som helles ned i hodene deres (Jordet, 2020, s.17; Nordahl, 2010, s.13 – 21; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.25). Hvordan man skal kunne tilpasse skolehverdagen for å forhindre dette frafallet i skolen, er viet stor oppmerksomhet. Et grep for å kunne skape endringer, er oppdateringer og innføringer av nye læreplaner. De nye læreplanene er oppdaterte i forhold til den raske

utviklingen samfunnet vårt står ovenfor, og en styrking på de ting vi ser fungerte godt i forrige planverk, eller en endring på det vi ser vi ikke fikk til. I 2020 ble de nye læreplanene i læreplanverket *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) tatt i bruk i norske skoler. Den nye læreplanen legger i større grad vekt på at elevene skal kunne utvikle kompetanse til å kunne løse fremtidige utfordringer. Begreper og temaer som «å lære å lære», kjerneelementer, dybdelæring og tverrfaglighet er overskrifter på ulike arbeidsmetoder, og perspektiver som nå skal danne grunnlaget for undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Der mange lærere opplevde LK06 som et mer målorientert og styrende dokument, oppfattes fagfornyelsen som en litt «friere» plan, hvor læreren opplever større frihet i valg av undervisningsmetoder.

Det er godt forankret i teorien at aktiv elevdeltakelse er en forutsetning for læring (Nordahl, 2010, s.13 - 21). Ved at elevene selv deltar aktivt i sin egen læringsprosess vil de være best rustet for å motta læring, og videre læring. Den beskrivelsen jeg oftest møter i lærerkollegiet mitt for å beskrive denne elevaktiviteten er det noe forenklete sitatet fra Dewey: «Learning by doing», for å beskrive en arbeidsmåte eller et syn på denne form for læring. Gjennom å skape bindinger mellom hode og kropp, og dermed utfordre det Dewey (1961, s.153) beskriver som skolens «dualisme», vil man kunne oppnå mestring og motivasjon som fører til videre læring. Dette er selvfølgelig en forenkling av prosessen og jeg vil i teori-kapitlet gå nærmere gjennom Deweys læringsfilosofi og læringsteorier.

1.2 Min bakgrunn.

I løpet av min yrkespraksis har jeg jobbet og undervist i mange forskjellige utdanningsinstitusjoner, både barne- og ungdomsskole, folkehøgskole og leirskole, og høyskoler. I en tre-års periode var jeg også ansatt i en naturskole, hvor undervisningen foregikk utendørs, og det pedagogiske fokuset var praktisk læring. Som lærer har jeg alltid vært av den oppfatning at elevene lærer best gjennom variasjon av ulike undervisnings- og læringstilnærminger. Spesielt i naturskolen og leirskolen møtte jeg mange lærere som likte den undervisningsformen vi utøvde. Jeg fikk ofte høre påstander som: «det er så viktig at elevene kommer seg ut og får gjøre litt praktisk» eller «det er så bra for hen, for det er ikke så lett å sitte stille i klasserommet» og «barna lærer så mye mer av å gjøre noe praktisk».

Gjennom masterstudiet har jeg blitt presentert for et bredt spekter av temaer, perspektiver, og metoder å jobbe på. Alt for å kunne bidra til en endring, i hvordan jeg selv som underviser

og hvordan jeg som klasseleder kan nå ut til flest mulig elever, med den intensjon å gi dem et godt utgangspunkt for å kunne fullføre en utdanning. Frem til jeg startet på dette masterstudiet har jeg nok ikke selv vært bevisst på at denne variasjonen kan defineres som tilpasset opplæring til alle elevene. Jeg har selv gått i fella og tenkt at tilpasset opplæring er noe vi tilbyr de som har noen ekstra behov, og ikke noe som kan komme hele elevgruppen til gode. Denne bevisstgjøringen har ført til at jeg i større grad har beveget meg bort fra et individ-perspektiv til et system-perspektiv. I et individ-perspektiv setter man søkelyset på tilpasninger til den enkelte elev på et individ-nivå. Disse tilpasningene handler ofte om begrensninger og tilpasninger i forhold til mengde og type fagstoff, og til konkrete arbeidsmetoder for den eleven (Bachmann & Haug, 2006 ; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44 - 45).

Systemperspektivet ser på systemiske tilpasninger som kan komme hele elevmassen til gode. I et systemperspektiv tar man utgangspunkt i det kollektive fellesskapet i skolen. Gjennom deltakelse i fellesskapet blir elevene påvirket av hverandre, og de utvikler nye strategier for læring og utvikling. Eksempler på slike systemiske tilpasninger kan være andre arbeidsmetoder enn tradisjonell tavle-undervisning, eller bruk av alternative opplæringsarenaer (Bachmann & Haug, 2006).

Som faglærer i naturfag og samfunnsfag har derfor naturen og samfunnet som helhet vært nærliggende rom å benytte seg av, på timeplanen kalt *uteskole* (Jordet, 2010). Denne bakgrunnen og syn på opplæring er for meg viktig å være bevisst på i arbeidet med denne oppgaven. Som forsker må jeg være bevisst min virkelighetsoppfatning, og hvordan denne vil være med å prege min tolkning av resultatene som dukker opp (Johannessen et al., 2016).

1.3 Tematikk

I Norge har alle barn et lovfestet krav på tilpasset opplæring, «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998; Postholm, 2010). Læreplanverket Fagfornyelsen - overordnet del, skriver om tilpasset opplæring:

«Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen»

(Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tilpasset opplæring begrenses ikke bare til å få oppgaver tilpasset sitt eget nivå, men handler om å tilpasse og legge til rette for at elever skal kunne oppleve mestring, motivasjon og læring på flere arenaer. Det handler om å se hele mennesket og med dette gi muligheter for å kunne lykkes i skolen (Berg & Nes, 2010).

Ifølge Tor Ola Engen er tilpasset opplæring:

«Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselikehet når det gjelder å nå skolens mål» (Berg & Nes, 2010).

Engen bruker i denne definisjonen andre begrep, og utdyper noe mer, men hovedbudskapet om hva tilpasset opplæring er og hva det innebærer for enkeltelevener er likt som i definisjonen i læreplanen. Engen fremhever her hvordan personlighetsutvikling og dannelse har sammenheng med tilpasset opplæring, og trekker frem det å legge til rette for sjanselikehet for alle elevene i skolen. Med bakgrunn i at vi vet at flere og flere elever faller utenfor i dagens skole, og at den tradisjonelle teori og tekstbaserte undervisningsformen og arbeidsmetoden fører til at flere elever kjeder seg og dermed mister motivasjonen for egen læring, må vi endre måten vi underviser på (Jordet, 2020, s.17; Nordahl, 2010, s.13 – 21;

Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.25). Bruk av de alternative opplæringsarenaer vil derfor være en forutsetning for å kunne oppfylle kravet om, og for å kunne drive tilpasset opplæring.

Bruk av alternative opplæringsarenaer som et virkemiddel i tilpasset opplæring er ikke en ny undervisningsform. Oppfordringen til bruk av lokale omgivelser kan spores tilbake til Normalplanen av 1939, dog med en litt annen begrepsbruk. Nå i det nye læreplanverket Fagfornyelsen sier man om bruk av andre læringsarenaer: *«Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling»* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Tematikken jeg ønsker å fordype meg i, er uteskole. Bruk av uteskole er en veldokumentert, og etablert praksis i norske skoler og i verden generelt (Jordet, 2010). Jordet begrunner bruken av det utvidede klasserommet med: *«Dette utvidede læringsrommet kan være med på å bidra til den tilpassede opplæringen ved å gi elevene variasjon, for tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon»* (Jordet, 2010, s.35). Ut ifra denne definisjonen, sett i sammenheng med målene i opplæringslova og læreplanverket er uteskole en arbeidsmetode som vil bidra til å sikre tilpasset opplæring for elevene i den norske skolen.

1.4 Oppgavens aktualitet

Ut ifra min egen hverdag i læreryrket mener jeg at uteskole er en egnet undervisningsform for å kunne øke motivasjonen hos elevene, og dermed kunne skape et engasjement for læring hos den enkelte. Jeg ønsker derfor å undersøke om denne oppfattelsen gjelder flere av oss som arbeider innenfor utdanningsfeltet.

I løpet av masterstudiet har vi blitt rammet av en global pandemi. Covid 19 rammet for alvor det norske samfunnet i mars- 2020. Dette førte til de strengeste tiltakene som er blitt satt inn i landet siden 2. verdenskrig. Blant annet førte nedstengningen av samfunnet til stengte skoler og barnehager. Når skoler og barnehager skulle begynne å åpne opp igjen, ble dette gjort med fortsatt strenge smittevernstiltak. Elevene måtte, i tillegg til streng håndhygiene gjennom spriting og vask, forholde seg til kohorter, avstand mellom elevene og en skolegård som var inndelt i mindre soner hvor hver enkelt kohort måtte holde seg innenfor. Som ansatte i skolen ble vi oppfordret til å legge mye av undervisningen utendørs, for å lettere kunne tilpasse smittevernstiltakene. Denne oppfordringen førte til en økt bruk av uteskole for

mange lærere, og slik sett en påtvungen systemisk endring for mange i hvordan man tenker opplæring.

Innføringen av den nye læreplanen oppfordrer til i større grad å trekke linjer og sammenhenger mellom skolehverdagen og det «virkelige liv». I min oppgave har jeg valgt ut noen av fagfornyelsens undertemaer jeg mener er særskilt relevant å knytte opp til min problemstilling, for å belyse uteskolen som relevant undervisningsform.

1.5 Problemstilling:

Problemstillingen jeg har valgt meg er: *Hvilken rolle og funksjon kan uteskole ha i dagens skole i lys av fagfornyelsen?*

Jeg har utarbeidet 2 forskerspørsmål for å kunne besvare min problemstilling.

- Opplever lærere uteskole som en relevant undervisningsmetode sett i lys av fagfornyelsen?
- Kan uteskole være en undervisningsform som fører til at flere elever blir motiverte for egen læring?

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg valgt intervju som metode. Jeg har valgt å intervjuere lærere, da disse har god kjennskap til de ulike undervisningsarenaene og dermed vil kunne skille disse fra hverandre.

1.6 Sentrale begreper

1.6.1 Fagfornyelsen, det gjeldene læreplanverket

Skolens dannelses oppdrag

Skolen har to hovedformål. Den skal være utdannende, i form av at elever skal kunne få kunnskap og lære hvordan man kan tilegne seg kunnskap, samtidig som den har den et dannende oppdrag. Disse oppdragene er gjensidige og er avhengige av hverandre. Dannelse er sentralt i forhold til hva som skal læres i skolen, og hvilken kompetanse «hele mennesket» må ha for å kunne tilegne seg ulike kompetanser. Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Klafki, 2001; Jordet 2010, s. 144 – 151).

«Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som man ser ut fra sitatet om dannelse, ser man at danning skjer i samspill med «den virkelige» verden. Bruk av det utvidede klasserommet vil derfor være en arena som er godt egnet til arbeid med skolens dannelsesoppdrag. I oppgavens teoridel gjør jeg nærmere rede for dannelsesbegrepet.

Tverrfaglige temaer og dybdelæring

Det nye læreplanverket innfører en rekke nye elementer i forhold til hvordan vi skal gjennomføre undervisningen på. Dybdelæring, og tverrfaglighet er begreper som er blitt tydelig presisert som viktige i lanseringen av det nye planverket. Selv om mye er likt som tidligere læreplaner gis det nå større rom for dybdelæring i fagene, og elevene skal drive en mer undrende og problemløsende læringsform. De skal se sammenhenger på tvers av fag, og lære å bruke verktøy som gjør det mulig å finne løsninger på fremtidige problemstillinger som verden vil stå ovenfor. De tre tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om de tverrfaglige temaene står det i overordnet del:

«De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Dybdelæring handler om å skape en varig og dypere kunnskap i fagene. I alle fag er det satt opp kjerneelementer som anses som sentrale og viktige at elevene har en bred forståelse av. Dybdelæring er en motsats til overflatelæring, der man bare automatiserer kunnskapen og ikke har med forståelsen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som

«Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger I fag og mellom fagområdene Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Udir.no).

Opplæringens verdigrunnlag legger føringer og er med på å prege dybdelæringen. Noen av disse verdier og prinsipper er elevenes holdninger og dømmekraft ovenfor fremtidige utfordringer. De skal også være i stand til å reflektere på tvers av fag og tematikk, samt vise evnen til en kritisk tankegang og kunne gjøre etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Uteskole er en arbeidsmetode som vil legge til rette for at elevene får oppleve ulike arenaer og omgivelser som kan stimulere og motivere til dybdelæring. I autentiske situasjoner som oppstår i møtet med verden utenfor klasserommet får elevene bruk for sin kunnskap og kan reflektere over hvordan disse henger sammen med det vi møter ute (Winje, 2022).

1.6.2 Uteskole og det utvidede klasserommet.

Uteskole er en veletablert og en godt begrunnet undervisningsmetode i skoleverket. I skolen brukes det mange ulike begreper på undervisningsdager som legges utenfor klasserommet. De vanligst begreper er feltarbeid, ekskursjoner og uteskole, men begrepene brukes litt forskjellig ut ifra hvilket trinn man ser på. Uteskole, og i noen tilfeller turdag, brukes ofte i grunnskolen. Mens feltarbeid og ekskursjon gjerne brukes mer i ungdomsskolen og i videregående. Uteskole er ikke et nytt eller typisk særnorsk fenomen.

Undervisningsinstitusjoner over hele verden flytter deler av undervisningen sin utendørs. I Danmark brukes begrepet *udeskole* (www.skov-i-skolen.dk; Mygind, 2005; Barfod, 2018;), i Sverige kalles undervisningsformen *Utenomhuspedagogikk* (Faskunger et al., 2018) og i de engelskspråklige delene av verden finner vi begreper som «outdoor learning», «learning outside the classroom» og «outdoor education» (Jordet, 2010; Rickinson. m.fl, 2004).

Arne Jordet (2010) berammer begrepet uteskole som 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*» (Jordet, 2010, s. 34). Ut ifra denne definisjonen vil begrepet uteskole romme flere arenaer enn ute i naturen. Uteskole blir derfor en samlebetegnelse for all undervisning som foregår utenfor klasserommet. Det kan være besøk på museum, en tur rundt i byen, besøk på en bondegård eller andre mål i nærområde som ikke er klasserommet eller skolegården. Uteskole er en god arbeidsmetode hvor man oppnår en systemendring, og dermed en annen innfallsport til læring. Begrepet må forstås som mer enn en undervisnings metode, men som om et stort mangfold av ulike praksisformer (Jordet, 2010, s. 35).

Begrepet utvidede klasserommet viser til en opplæringsform som setter undervisningen man møter innendørs, da ofte teori og tekstbasert undervisning, i sammenheng med aktiviteter utenfor klasserommet, som gjerne har et mer praktisk og aktivitetspreg over seg (Jordet, 2010, s. 47). Ute i praksisfeltet har man sett at det finnes en bred og en smal forståelse av uteskole. I en smal forståelse av begrepet nytter man skolens nærområder med et spesifikt mål som kan være både faglige og sosialt rettet. Ofte vil disse undervisningsøktene være korte og noe avgrenset innholdsmessig. I den brede forståelsen av begrepet ser man på alle de kvaliteter en kan oppnå med å benytte andre arenaer. Det at elevene får «lære om virkeligheten i virkeligheten», altså læring i en aktuell kontekst, vil kunne bidra til økt læring

av både faglige og sosiale ferdigheter. Den brede forståelsen legger med dette godt til rette for at skolen kan jobbe med elevenes allmenne dannelse. For at man skal kunne lykkes med et slikt arbeid setter det store krav til lærerne med tanke på planlegging og bevissthet rundt hva elevene skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og hvorfor de skal gjøre det. I den smale forståelsen av begrepet vil ofte en økt med uteskole bære preg av å være mer faglig målstyrt, og man mister noe av muligheten av å jobbe med de allmenndannende målene. Allikevel vil den smale forståelsen allikevel kunne være en god endring for elevene og by på kontekstbasert læring (Jordet, 2010, s.32).

I denne oppgaven legger jeg jeg til grunn Jordets (2010) operasjonalisering av begrepet uteskole, og det utvidede klasserom. Som et samlebegrep på all undervisning som foregår utenfor klasserommet. Hvordan andre land og utdanningsinstitusjoner definerer, og skiller på sin forståelse av begrep ser jeg ikke som relevant å gå inn i, sett i lys av min problemstilling og fokus i oppgaven. Jeg vil heller ikke gå inn på fagspesifikke mål og undervisningsformer innenfor temaet uteskole. Når jeg skriver om bruken av uteskole dekkes både skolens dannende og faglige opplæring inn under dette begrepet.

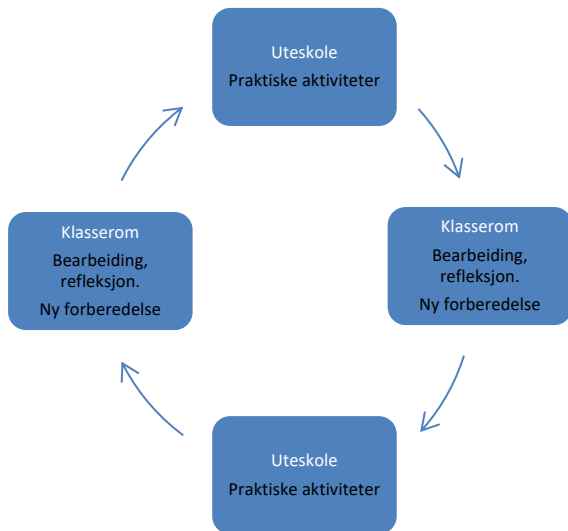
Koblingen mellom inne- og uterommet

Som det står i Fagfornyelsens overordne del: «*Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt*» (Utdanningsdirektoratet, 2019), tar man utgangspunkt i at bruk av det utvidede klasserommet kan skape bedre læring. Men som i all annen undervisning må man som lærer legge en plan og ha et mål med økten. Når det gjelder læringsutbytte ved bruk av det utvidede klasserom må det være et samspill mellom det som foregår inne i klasserommet og det som undersøkes, erfares eller observeres i uterommet. Det vil si at inne og uteundervisningen ikke er en motsetning til hverandre, men som komplementære tilnærminger til hverandre (Faskunger, 2018, s.17; Jordet, 2010, s. 47; Erstad et al.).

Læringspotensialet øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet. Uteskole representerer da et vitaliserende nytt element i skolens opplæring hvor elevene får se og erfare hvordan ting fremstår i en ytre virkelighet. Slik vil altså uteskolens praktiske kunnskapsformer stå i en intim forbindelse med og komplettere klasserommets boklige og abstrakte kunnskapsformer og vice versa» (Jordet, 2010, s. 47).

Jordet (2010) viser til tretrinnsprosessen som en forenklet modell på hvordan lærere har beskrevet hvordan de på best mulig måte legger forholdene til rette for en læreprosess. Disse tre trinnene består av et *forarbeid inne*, hvor relevant teori, mål for økten og hva som skal med av nødvendig utstyr, gjennomgås i fellesskap. Denne forberedelsen er viktig slik at man sikrer at alle elevene vet hva som skal skje når man kommer ut, og at de er klar over sine arbeidsoppgaver. Trinn 2 er *Uteaktivitetene*. Her jobber elevene med praktiske aktiviteter hvor de bruker sansene og kroppen i undersøkelsen av omgivelsene. De samler inn, og tar på ulike konkrete og gjennomfører observasjoner som så tas med tilbake i klasserommet. De vil dermed ha med seg noe opplevd og virkelighetsnært tilbake i klasserommet, som legger grunnlaget for jobben videre. *Bearbeiding inne* er det siste trinnet. Her sorterer og klassifiserer de materialet de har samlet gjennom uteaktiviteten. De reflekterer og diskuterer, leser og skriver på bakgrunn av de resultatene de har samlet inn. De deler også ulike forståelser av det opplevde fenomenet og blir dermed kjent med hverandres livsverden og oppfattelse. Samlet gir alle disse resultatene gode utgangspunkt for videre refleksjon og ettertanke (Jordet, 2010, s. 46-47).

Hvordan man didaktisk skaper denne broen mellom det teoretiske og praktiske, og legger opp undervisningen, kan løses på ulike måter. Overordnet ser man på to ulike tilnærminger, *induktiv* og *deduktiv* metode. Den deduktive fremgangsmåten tar utgangspunkt i at teoretisk kunnskap om et emnet gir et bedre grunnlag til å forholde seg til konkret kunnskap som man møter ute. Dette er en tankegang og arbeidsmetode som er bredt forankret blant lærere. Den induktive metoden tar utgangspunkt i at man møter et fenomen eller en hendelse man ikke vet så mye om på forhånd, for så ta med seg denne nye kunnskapen inn og bruke som grunnlag for videre diskusjon, undring og forberedelse til neste økt. Se figur 1. Den ene tilnærmingen behøver ikke slå «beina under» den andre og ofte vil man kunne benytte seg av begge typer tilnærming i løpet av en økt (Jordet, 2010, s. 48-50).



Figur 1: Samspillet mellom induktive og deduktive tilnærminger (Jordet, 2010 s.50).

Rickson m.fl (2004, s. 34-38) og Faskunger m.fl, (2018) påpeker også viktigheten mellom forarbeid, aktivitet og etterarbeid for å sikre læringsutbytte for elever som deltar i uteundervisning. Uten et klart mål og hensikt vil ikke elevene få et tilstrekkelig utbytte. Forskning viser også at uteskole gir flere positive påvirkninger enn en bedre faglig forståelse. Det bidrar også til økt motivasjon og engasjement. Uterommet oppleves som konfliktdepende og som et friere rom for elevene. Økt fysisk aktivitet fører til bedre helse og mestring av ulike naturmiljø og kompetanser gir bedre selvfølelse. Undring i naturen og i spennende omgivelser fører til en økt fantasi og forestillingsevne (Faskunger m.fl, 2018; Jordet, 2010; Rickinson, 2004; Jordet, 2007).

Uteskole som tilpasset opplæring.

Uteskole opphever skolens dualisme. I den klasseromsstyrte undervisningen som i dag preger den norske skole, er det ikke rom for de store fysiske aktivitetene. Slike aktiviteter fører derfor raskt til støy, uro og forstyrrelser som igjen blir til hinder for læring. Praksisen i klasseromsundervisningen blir derfor at eleven sitter i ro på sin pult, mens læreren styrer undervisningen fra tavlen. Selv om nye læreplaner legger til rette for mer praktiske læringsformer og utforskende læring, er klasserommets lukkede form fortsatt en realitet. Skolens syn på kunnskap preges fortsatt i strek grad av at det er hodets kognitive og mentale funksjoner som skal øves. Kunnskap er det tekst- og skrivebaserte, og de dominerende undervisningsformene er å lese, skrive, snakke og lytte. Hodet og kroppen skilles dermed fra hverandre, og ses ikke i sammenheng. Denne «ensidige» opplæringsformen favner riktignok en del elever, og barna er flinke til å tilpasse seg skolens normer og regler. Men den ekskluderer også mange barn som har et større behov for aktivitet og praktisk læring. Disse elevene vil ofte kunne ses på som problembarn og uromomenter i klassen, for elevens del vil det innebære en følelse av å ikke passe inn, og et utenforskap. Ingen av disse følelsene er forenlige med et godt utgangspunkt for læring. Uteskole og læringsaktiviteter utenfor klasserommet kan være med på å stimulere det hele mennesket, og dermed favne flere av de elevene som faller utenfor (Jordet, 2010, s. 63; Faskunger m.fl, 2018, s 16-17). Dette er ikke ny tenkning, men kan spores tilbake til filosofen Decartes, og i læringsfilosofien til John Dewey (1859 – 1952). Dewey rettet sterk kritikk mot sin tids skole og måten opplæringen ble gjort på, sett i lys av vår tids utfordringer med motivasjon mener jeg at denne kritikken er overførbart til vår tid, og at hans teorier danner et godt grunnlag for en ny retning innenfor undervisning. Deweys kritikk av sin tids skole, og redegjørelse av hans læringsteorier danner teori grunnlaget for denne oppgaven. Se kap. 2.

Forskning viser også at uteskole er en god arena for relasjonelt arbeid. Lærere som har deltatt i undersøkelser oppgir at de føler at de får mer tid til å snakke med elevene, og at dagene gir rom for gode samtaler. Disse oppgir også at de generelt ser mindre konflikter og at klassens dynamikk endrer seg i løpet av økten. Det utvidede klasserommet kan også gi rom for at elever med ulik bakgrunn og forutsetninger har kunnskaper som gjør at de mestrer utedagen på andre måter enn sine medelever. I møtet med virkeligheten vil den enkeltes kulturelle kapital og bakgrunn gi utslag og økte forutsetninger for læring. Uteaktivitetene setter andre krav til forutsetninger og kompetanse enn de teoribaserte. Dette legger til rette for at flere elever kan vise sin kompetanse, og dermed føle en større tilhørighet og høste

anerkjennelse fra lærere og medelever (Jordet, 2010, s.85 - 88; Faskunger m.fl, 2018, s.40; Rickinson, 2004, s.37; Mygind m.fl, 2019, punkt. 3.4).

2. Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for teori jeg mener er relevant for å besvare min problemstilling, og som danner grunnlaget for innsamlingen av oppgavens empiri.

I dagens samfunn blir man hele tiden vurdert ut ifra samfunnets verdier og hva som anses å være av verdi. I skolen anses det å få gode resultater som å lykkes og mestre skolehverdagen. Det er en tydelig sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og deres faglige kompetanse. Elever med gode sosiale ferdigheter har som regel også bedre faglige resultater enn elever som strever med det sosiale (Nordahl, 2021, s.13). Opplevelsen av vellykkethet vil danne grunnlaget for et trygt og godt selvbilde. For de som opplever å ikke lykkes eller mestre skolehverdagen, vil selvbildet trues. Noe som vil føre til ytterligere faglige og sosiale utfordringer og motivasjonen for skole (Skaalvik et al., 2021).

I redegjørelsen av kunnskapsgrunnlaget for uteskole, kommer det frem at denne undervisningsformen kan øke elevenes deltakelse i undervisningen. Noe som igjen vil kunne føre til en økt mestring og motivasjon for læring. I denne oppgaven ser jeg på uteskole som en arbeidsmetode som legger til rette for å nå skolens doble oppdrag som dannende og utdannende opplærings institusjon.

Jeg har i denne oppgaven lagt vekt på skolens dannelses oppdrag med forankring i Deweys læringsfilosofi. Dewey trekker frem noen faktorer han mener må ligge til rette for at opplæring og danning skal være vellykket, blant annet at opplæringen må ta utgangspunkt i elevens virkelighet og oppleves relevant. Deler av Deweys tanker om dannelse og undervisning mener jeg har en tydelig sammenheng til Axel Honneths forståelse og bruk av begrepet anerkjennelse. Jeg har derfor også tatt med deler av hans anerkjennelsesteori, og knytter dette opp mot situasjoner som bruk av uteskole som arena for opplæring kan gi gode rom for.

2.1 Elevenes deltakelse i opplæringen.

En del av kritikken mot dagens skolehverdag er at den er preget av for mye passivitet og stillesitting for elevene. Elevene opplever skolehverdagen som virkelighetsfjern, og lite relevant. Denne opplevelsen fører til at elevene er mindre engasjerte i sin egen opplæring, noe som igjen fører til lavere deltakelse og dalende motivasjon (Jordet, 2020, s.16 - 22).

Dewey mente at aktiviteten som elevene skulle utføre måtte ha en relevans for dem, og ha en tilknytting til deres hverdag og liv. Først når aktiviteten ligger innenfor elevens livsverden vil eleven ha mulighet til å foreta de nødvendige koblinger fremover eller bakover som fører til læring (Dewey, 1996c, s.68 - 70). Gjennom å legge til rette for en slik type undervisning vil barna oppleve mestring, noe som fører til økt engasjement og lærelyst.

Nordahl (2010, s. 13 - 21) bekrefter dette i begrepet aktørperspektiv. Aktørperspektivet legger til grunn at alle barn og unge er skapende, handlende og villende individer som ønsker å lære for å kunne mestre sine egne liv. Det er essensielt at man som pedagog er bevisst på dette og ser barnets handlinger og oppfatninger i lys av dette. Ofte, om ikke alltid, vil elevenes oppfatning av hva som foregår på skolen og i undervisningen være annerledes enn lærerens oppfattelse av samme situasjon. (Nordahl, 2010, s. 15) tar utgangspunkt i at læring foregår i eleven selv, og for at læring som skal skje må den knyttes til elevens handlinger, oppfatninger, virksomhet og engasjement. Uavhengig av om det legges til rette for slik type undervisning er det allikevel ingen selvfølge at læring skjer da ingen pedagog eller foresatt, kan tvinge frem læring hos et barn. Det er barnet selv som må se verdien og være mottakelig for læring. Læreren må derfor prøve ulike strategier og undervisningsmetoder for å «treffe» eleven og dermed skape en situasjon hvor eleven finner engasjementet til å koble seg på læringen. Nordahl referer til Hatties (2009) forskning og tydeliggjør at det er læreren som har størst innvirkning på elevenes læring (Nordahl, 2010, s.16). For at læreren skal kunne tilrettelegge og skape engasjement for elevene er det en forutsetning at det er gode relasjoner mellom elev og lærer. Læreren må derfor skaffe seg kunnskap og oversikt over de verdier og kunnskaper eleven innehar og bruke disse aktivt for å skape en engasjerende undervisning. Gjennom å anerkjenne og bruke denne kunnskapen om hver enkelt elev på individnivå, vil man kunne trekke frem elevenes positive og sterke sider og legge til rette for positive erfaringer som hele klassen kan dra nytte av. I et lærings-samfunn hvor elevenes positive egenskaper styrkes og dyrkes, fremfor at man har søkelys på svakheter og vansker, vil elevene oppleve anerkjennelse for den de er som person og likeverdige mennesker i

samfunnet (Nordahl, 2010, s.21). Dette er gode og helt essensielle, egenskaper som må ligge til grunn for læring.

2.2 Dannelse i det utvidede klasserommet

Som nevnt i oppgavens første kapittel, har skolen et dannende oppdrag. Dette oppdraget er forankret i opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 (Opplæringslova, 1998). Store norske leksikon definerer danning som:

«Dannelse eller danning er et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Danningsbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper» (<https://snl.no/dannelse> 27.07.2022).

I læreplanverkets generelle del er dannelse et sentralt punkt, og sier noe om hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt skoleløp, for å kunne utvikle seg på best mulig måte. Læreplanverket *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) bruker begrepet sosiallæring når de beskriver danning. Den sosiale læringen og utvikling settes her i sammenheng med arbeidet som foregår med fagene og i alle andre aktiviteter som foregår i skolehverdagen. Den sosiale læringen gir elevene muligheter til å utvikle selvilde, identitet, meninger og holdninger i samspill med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2017). Forskning viser en sammenheng mellom sterke sosiale ferdigheter og gode faglige ferdigheter (Nordahl, 2010, s.13). Det er derfor et viktig poeng at læreren har klare tanker om skolens doble oppdrag og ikke tenker fag og sosiallæring som to separate tema.

2.2.1 Dannelsesbegrepet

Dannelsesbegrepet slik det forstås i den norskpedagogiske sammenhengen, er med utgangspunktet i det tyske «Bildung» begrepet. Dette medfører at dannelsesbegrepet ikke knyttes til borgerskapets begrep om dannelse, som henger sammen med oppdragelse og å tilegne seg ferdigheter knyttet til en bestemt kulturell tradisjon (Nordahl, 2010, s. 82; Jordet, 2010).

Klafkis dannelsessteori

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki ser på dannelse som en viktig personlig egenskap. Han legger vekt på sammenhengen mellom evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i dannelsesprosessen. Klafkis analyse av ulike dannelsessteorier kategoriserer disse i to ulike dannelsessteoretiske hovedkategorier som er formaldannelse og materialdannelse. I materialdannelse er søkelyset på det som skal formidles. Dannelsesprosessen foregår gjennom at læreren formidler det lærestoffet som det er bestemt at eleven skal kunne. Elevene har ingen aktiv rolle i hvordan de mottar dette stoffet, og deltar kun gjennom åndelig nærvær. Formaldannelse er et motstykke til materialdannelsen og har søkelys på hele mennesket, eleven og utvikling av elevens egenskaper er sentrum for dannelsesprosessen. Med andre ord så er undervisningsmetoden og læringsprosessen viktigere enn kunnskapsinnholdet det arbeides med (Dale, 2001; Klafki, 2001). Klafki påpeker i sin studie av de ulike dannelsessteoriene, svakheter og mangler innenfor hver og en av de to ulike hovedkategoriene. Materialdannelse vil ikke kunne finne sted uten en nær tilknytning til elevens erfaringsverden, mente Klafki. Formaldannelse ville ikke ha noen effekt på eleven dersom den ikke styres eller knyttes opp mot elevenes kulturelle forståelse og betydning. Klafki peker på *kategorial dannelse* som et alternativ til de to hovedkategoriene av dannelse. Kategorial dannelse legger vekt på sammenhengen mellom formaldannelse og materialdannelse, elevene skal lære det mest vesentlige om verden, knyttet opp mot fag og mål. Men de skal også tilegne seg kompetanse om hvordan man tenker, løser utfordringer og forstår hvordan man som individ er en større del av et samfunn. Klafki avviser dermed dualismen i formal – og materialdannelsens enten eller tenkning, og forstår dannelses som en dialektisk prosess. Dannelsesprosessen har i så måte ingen start eller begynnelse, noe Klafki beskriver med begrepet «dobbel åpning» (Klafki, 2011, s. 176 - 178).

I et kategorialt dannelsesperspektiv skal elevene utvikle ferdigheter og kompetanser innenfor det som er vesentlig og nært elevenes virkelighet. De skal utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å tenke kritisk, som gjør at de aktivt kan bidra inn i det sosiale samfunnet vi lever i, og som er med på å danne oss som mennesker. De skal lære av kulturen og omgivelsene de lever i, og bruke denne kunnskapen til å ta egne selvstendige valg som vil påvirke deres liv og fremtid (Klafki, 2011, s. 176 - 178).

Deweys dannelsesteori

Filosofen John Dewey (1859 – 1952) læringsfilosofi handler om danning – *education*. For Dewey handlet danning om erfaring og prosess, og metoden man benytter seg av er eksperiment og undersøkelse. Dewey tar utgangspunkt i at mennesket er situerte individer, og refleksjonene vi gjør oss er betinget av stedene vi befinner oss på. Han plasserer menneskets livsverden i et demokratisk samfunn, og at vår dannelse er et produkt av refleksjoner gjort med våre kulturelle og biologiske omgivelser som bakteppe. Når Dewey her bruker begrepet demokrati, snakker han ikke om en styringsform, men et samspill mellom mennesker, eller det han kaller en felles kommunisert erfaring. Dewey mente altså at dannelsesprosessen foregår individuelt i hvert enkelt menneske, men at det formes i det sosiale samspillet mennesket oppholder seg i. Disse omgivelsene kan være familien, skolen og samfunnet for øvrig. Selv om dannelsesprosessen foregår individuelt, er det ikke et individualistisk prosjekt. Dannelsesprosessen er avhengig av at mennesket ser sin betydning i et velfungerende demokrati hvor erfaringer kan bygges videre (Løvlie, 2013, s. 252 - 254).

Uterommet som dannelsesfremmende arena

I doktorgrads avhandlingen «Friluftsliv -*ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar?*» (Sølvik, 2003) er det blant annet forsket på hvilke kvaliteter friluftsliv har som sosial læringsarena. Hovedfunnene i denne undersøkelsen støtter oppunder den teoretiske argumentasjonen til Jordet (2010) om at læring bør foregå i nærheten til omgivelsene og være relevante for sosial læring. Videre ser man et godt utbytte av at elevene får utfordret seg både fysisk, psykisk og sosialt. Spesielt trekkes det frem at man i friluftsliv fokuserer på bruk av hele kroppen og at ulike kompetanseområder blir verdsatt (Sølvik, 2003). Selv om Sølvik her spesifikt forsker på bruk av friluftsliv i opplæringen, ser jeg mange fellestrekk mellom friluftslivet og den generelle delen av det utvidede klasserommet. Sølvik trekker også frem at friluftsliv gir gode rom for arbeid med det relasjonelle. Dette støttes opp av Jordes (2010) hvor hans undersøkelser viser at skillet mellom lærer og elev viskes ut og at man deltar mer på likefot utenfor klasserommets fire vegger.

Hvordan og hvorvidt naturen kan ha en dannende effekt er tema i antologien «Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole» (Hallås & Karlsen, 2015). Her vises det til ulike definisjoner av dannelsesbegrepet og naturbegrepet. Karlsen mener at dannelse må forstås ut fra noen hovedelementer, hvor det estetiske, etiske og det kroppslige må inngå. I

møtet med naturens perfektjon, kompleksitet, og uforutsigbarhet vil disse tre ulike hovedelementene kunne utvikles på måter som vanskelig kan skapes på andre måter. Karlsen vektlegger her møtet med naturens urkraft, noe som ikke er menneskeskapt som er en stor kontrast til det etablerte konforme klasserommet vi ellers omgir oss med. På tross av disse «iboende verdier» naturen har, vil ikke naturen alene kunne fremme danning. Danning må ses som en prosess som foregår i samhandling med andre mennesker i samfunnet (Hallås & Karlsen, 2015). Påstanden om at naturen i seg selv ikke er dannende eller fører til endring, uten at dens verdi eller «budskap» settes i kontekst. Dette støttes opp i nyere forskning knyttet til hvorvidt utøvelsen av friluftsliv ikke nødvendigvis fører til holdninger om forbruk og bruk av naturen som er forenlig med bærekraftperspektivet (Horgen, 2019).

2.2.2 Oppsummering dannelse i det utvidede klasserom.

Felles for disse perspektivene om danning er danning foregår i individet selv, men som en del av en mellommenneskelig interaksjon knyttet opp mot individets virkelighetsforståelse. Gjennom en stor variasjon av arenaer, møtet med ulike aktiviteter og variasjon i sosiale settinger vil eleven gjøre seg erfaringer. Disse erfaringene skiller seg ut ifra den hverdagen og normer eleven møter i klasserommet. Dette vil gjøre eleven bedre forberedt til å håndtere ulike utfordringer, og samtidig gjøre eleven mer bevisst på hvilke kvaliteter denne innehar og hvilke ferdigheter eleven ønsker å utvikle. Med denne forståelsen av dannelsesprosessen har jeg vansker med å se at skolen skal kunne lykkes fullt ut med denne opplæringen uten å ta i bruk ett utvidet klasserom.

En annen fellesnevner er at danning skjer gjennom en bevisstgjøringsprosess i individet, enten om den kommer som en konsekvens av direkte handling, gjennom forberedelse eller tilbakemelding fra omgivelsene. Denne tankegangen samsvarer med Deweys erfaringsbegrep, og de premissene Jordet (2010) legger til grunn for en vellykket bruk av det utvidede klasserom som læringsarena. I neste delkapittel går jeg derfor inn på Deweys læringsfilosofi og knytter dette sammen med bruk av det utvidede klasserommet.

2.3 Deweys læringsfilosofi

Dewey er ofte sitert med begrepet «learning by doing» Deweys filosofi tar utgangspunkt i konstruktivismen og sosiokulturell læringsteori. Det vil si at man er av den oppfatning at kunnskapen ikke er noe konkret som finnes «der ute», men at kunnskap bare dannes og eksisterer i menneskets eget hode. Altså, at vi som tenkende individer, gjennom de erfaringer vi gjør oss, vil konstruere vår egen kunnskap (Imsen, 2005, s.38).

Dewey var en skarp kritiker av sin tids skole. Han rettet kritikken mot at datidens skole var både livsfjern, og lite tilpasset til barns behov og forutsetninger, både når det gjaldt skolens innhold, og måten det ble undervist på. Dewey mente at skolen vektla kunnskap som ikke samsvarte med den virkeligheten barnet levde i, noe som førte til at elevens verden og den virkelige verden sto som motpoler til hverandre, og dermed ikke rustet barnet for livet i «den virkelige verden» (Myhre, 1996, s.172; Jordet, 2010, s.112). Videre mente Dewey at skolens hovedarbeidsmetode foregikk gjennom at læreren formidlet den valgte kunnskapen ut til elevene, som i sin tur skrev ned eller memorerte denne kunnskapen. Dewey mente at dette førte til at elevene ble «teoretiske tilskuere», at de ble for passive noe som førte til at barnet kjeder seg og finner lite motivasjon for skolen. For at et slikt, tradisjonelt syn på læring skal kunne fungere best mulig, stiller det store krav til elevenes disiplin, de må kunne sitte stille og følge med på hva læreren sier. Dette fører til at kroppens behov for aktivitet må undertrykkes og holdes i sjakk. For de fleste barn vil denne tvungne stillesittingen føre til uro og dårlig eller manglete konsentrasjonsevne. Læreren må derfor til stadighet bruke tid på å disiplinere elevene, og får dermed mindre tid til undervisning (Dewey, 1996a, s. 25-28; Dewey, 1996b, s.54 - 56). Dewey mente at i læringsprosessen kan ikke «kroppen skilles fra hodet», og at man i læringen måtte se bruk av kroppen og sansene som en metode å jobbe på. Dette skoleskapte skillet mellom hodet og kropp kaller Dewey «dualismen i skolen» (Dewey, 1961, s.153).

For at skolen skulle kunne gi elevene best mulig utbytte mente Dewey at det var barnets egne virksomhet som skulle være sentreringspunktet, og ikke ferdigheter som regning, skriving og lesing. I oppstarten av opplæringsløpet var det viktigere at barnet lærte seg ferdigheter og fikk kunnskap om ting som hadde med livet å gjøre. Dette var kunnskap som knyttets seg til hverdagen for barnet, hvordan man kler seg, matlaging og kunnskap om

huslige sysler. Når barnet ble eldre og kom inn i ungdomstiden gikk i en mer fagspesifikk retning i opplæringen (Myhre, 1996, s.175).

Jordet (2010, s. 113) sier at mange av utfordringene man ser i skolen i dag, kan spores tilbake til den tradisjonelle formen for undervisning og læring, som Dewey beskriver. Den forestående stortingsmeldingen, som er nevnt i innledningen i denne oppgaven, peker også på dette. At aktivitet og læring ikke må ses som motpoler til hverandre, men de må ses i relasjon til hverandre. Elevene må finne mening og relevans i opplæringen, og kunne se forbindelsene mellom det man lærer i skolen og det som skjer i «den virkelige verden» (Jordet, 2010, s. 113, s 119).

2.3.1 Deweys erfaringsbegrep

I Deweys pedagogiske filosofi står begrepet *erfaring* sentralt. Dewey bruker begrepet erfaring om menneskets samspill med omgivelsene og at det er gjennom erfaringer vi utvikler oss, og tilegner oss ny lærdom eller kunnskap (Myhre, 1996, s.173). Erfaring skjer i individets egen bevissthet, gjennom en aktiv handling mellom kropp og sanser i en ytre virkelighet. Dewey knytter her sammen hvordan den ytre, fysiske verdenen oppleves i vårt menneskelige sinn og hvordan denne opplevelsen danner bevissthet om hva som er virkelig (Jordet, 2010, s.120).

Med sin plass i den sosialkonstruktivistiske tradisjon mener Dewey at lærdom skapes av erfaringer og opplevelser vi utsettes for i vårt daglige leven og laden. Vi gjør oss hele tiden erfaringer i møte med ulike situasjoner. Men Dewey mente at ikke enhver erfaring var allikevel ikke grunnlag for fremgang. For at en erfaring skulle kunne måtte den inneha noen kvaliteter som gjorde erfaringen god og dermed ført til utvikling. For at erfaringen skulle være god, måtte den være lystbetont. Erfaringen måtte også kunne leve videre og være skapende for nye erfaringer. Dette fenomenet med at erfaringen «lever» videre, betegner Dewey som erfaringens kontinuitet (Myhre, 1996, s.173).

«We do something to the thing and then it does something to us» (Dewey, 1961, s. 151).

Dewey peker her på at enhver handling har en konsekvens. For at vi skal kunne «lære av erfaring» må man kunne knytte en forbindelse bakover og fremover i de aktivitetene vi gjør, eller det vi gjør med en ting. Vi må bruke vår tidligere opparbeidede kunnskap til å kunne

forutse konsekvensene av vår handling. Man lærer altså ingenting av aktiviteten i seg selv, dersom det ikke forekommer en refleksjon i etterkant av den. I hverdagen utsettes vi til stadighet for slike hendelser og aktiviteter, men vi forholder oss ikke til de som noe annet enn tilfeldigheter. De bare skjer, og vi lagrer kunnskapen om disse fenomenene i hodet. De er med på å styre handlingene og tankene våre, men er ikke i stand til å kunne sette ord på dem. Det er først når aktiviteten følges opp med systematisk analyse, tenkning og refleksjon at tankene blir tydelige, og elevene kan se den store sammenhengen (Dewey, 1996b s. 53 – 55, Jordet, 2010, s. 121). Kontrasten mellom kunnskap som dannes gjennom erfaring, kontra den teoretiske kunnskapen som blir helt ned i hodet på elevene beskriver Dewey med: «*Et gram erfaring, er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det er bare gjennom erfaringen at teorien har en vital og verifiserbar betydning*» (Dewey, 1996b, s.58).

Som Deweys erfaringsbegrep her viser, må all aktivitet være målrettet (Myhre, 1996, s. 175). For at læreren skal kunne lykkes i å gi elevene erfaringer må den ha en klar oppfattelse av hva elevene skal erfare, og legge opp aktiviteter som skaper rom til refleksjon og tenkning rundt det elevene har opplevd. Disse aktivitetene må være nære elevenes livsoppfatninger og komme inn som en naturlig del av undervisningsløpet (Dewey, 1996c, s.68 - 70).

2.3.2 Oppsummering Deweys læringsfilosofi i det utvidede klasserommet.

For å kunne imøtekomme Deweys tanker om hvordan læring foregår, må man ut av klasserommets fire vegger, og ut i den virkelige verden. Aktivitetene må være basert på en samhandling og kommunikasjon med omgivelsene i en sosial kontekst. Det er lærerens ansvar å gjenkjenne, se etter og tydeliggjøre de ulike sammenhengene mellom erfaringene og fagene (Jordet, 2010, s. 124). Et godt eksempel på dette er å slippe elevene ut i det utvidede klasserom for å samle erfaring. Gjennom å studere naturen i naturen, vil elevene få autentiske opplevelser med den virkelige verden, og om hvordan ulike fenomener opptrer i sin virkelighet. Erfaringene elevene her gjør seg vil være større enn selve erfaringen. Ved å studere livet i dammen og livet som er der, kan man se sammenhenger som er større enn den aktuelle dammen, dersom læreren setter dette inn i en større miljømessig kontekst (Jordet, 2010, s. 116).

2.4 Anerkjennelse

For at man som menneske skal kunne danne et godt selvbilde, er det en forutsetning å bli anerkjent som et verdig individ i fellesskapet. Denne anerkjennelsen er et grunnleggende behov for oss mennesker. Allikevel føler mange elever i den norske skolen på utenforskap, og det å ikke passe inn i fellesskapet. Dette utenforskapet vil føre til lite motivasjon og trivsel på skolen, noe som igjen fører til lite faglig utbytte og i verstefall sykdom. Opplevelsen av å bli sett og anerkjent som menneske har jeg valgt å se i lys av Axel Honneths (1949 - dd) anerkjennelsesteori. I følge Honneth er anerkjennelse de intersubjektive og moralske forutsetninger for at mennesket skal kunne bli frie og selvbesettemende aktører i sitt eget liv (Jordet, 2020, s. 25). Honneth beskriver anerkjennelse som en nødvendighet for menneskets identitetsdannelse og for å kunne leve «det gode liv». Fravær av anerkjennelse i et menneskes liv vil, i følge Honneth, føre til alvorlige konsekvenser for mennesket. Fraværet av anerkjennelse beskrives av Honneth som krenkelser. Jorde (2020, s. 24) referer til Getz et al. (2011) hvor det kommer tydelig frem at menneskers psykologiske og eksistensielle livserfaringer «setter seg i kroppen». Ut fra dette synspunktet må man trekke slutningen om at dersom elever opplever anerkjennelse fra sine omgivelser vil dette ha en positiv effekt for eleven, noe som vil være med å styrke elevens selvbilde og selvrealiseringsprosess. Møter eleven derimot krenkelser, vil eleven raskt miste motivasjon og utvikle et dårlig selvbilde. Denne prosessen vil forsterkes gjennom stadig flere krenkelser noe som kan få alvorlige konsekvenser for barnets liv og helse (Jorde, 2020, s. 24).

Jordet (2020) ser på anerkjennelse i skolen som et regelsett som beskriver hvordan vi skal, og ikke skal være mot hverandre. Dette beskriver han gjennom anerkjennelse som en moralsk grammatikk. På samme måte som språket har sine regler, grammatikk som hjelper oss med å bruke språket på riktig måte. Har anerkjennelse også et språk som gjør at vi kan bruke det riktig for å fremme elevens faglige og sosiale læring. Denne felles forståelsen for «språket» og anerkjennelsen må ligge til grunn for alt som skjer i skolen for å bygge den gode skole (Jordet, 2020, s. 369).

2.4.1 Anerkjennelsens sfærer

Honneth ser anerkjennelsesprosessen som en sosialt avhengig prosess, hvor mennesket både må kunne bli anerkjent og samtidig kunne anerkjenne andre mennesker. I den identitetsdannende prosessen sier Honneth at det er tre viktige faktorer som må være til stede, *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse*.

Disse tre faktorene kan dannes igjennom tre ulike former for anerkjennelse i tre ulike sfærer. Selvtillit dannes i det private i det som beskrives som ansikt til ansikt anerkjennelse og kalles *kjærlighet*. Selvaktelse (selvrespekt) foregår i den *rettslige* sfære, gjennom at mennesket føler seg likeverdig andre mennesker. Selvverdsettelse dannes i det sosiale samfunn gjennom å motta og gi andre likeverdige anerkjennelse, Honneth kaller denne sfæren *sosial anerkjennelse* (Jakobsen, 2013, s. 359). Begrepene selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse brukes i den norske oversettelsen av Honneths *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (2008) Videre i denne oppgaven blir Jordets begreper knyttet til hvilke faktorer de tre ulike sfærene er med på å danne grunnlaget for. Honneths selvtillit i kjærlighets sfæren erstattes med selvfølelse, selvaktelse i den rettslige sfære erstattes med selvrespekt, selvverdsettelse i den solidariske sfære erstattes med selvtillit. De begrepene Jordet her benytter er bedre tilpasset det norske språk, og terminologi (Jordet, 2020, s. 95 – 106).

Kjærlighet handler for Honneth om de primære følelsesmessige relasjoner som dannes mellom få personer. Honneth bruker da begrepet i en videre og mer utstrakt forstand, enn som et romantisk uttrykk som preger vår tids kultur og tenkning. Begrepet kjærlighet dekker derfor spennet mellom et erotisk parforhold, vennskap og relasjonen mellom foreldre og barn (Honneth, 2008, s.104). Sagt på en enkel måte vil det å «ha et trygt fang å gå til» være med på å forme barnets egne psyke, og bygge barnets *selvfølelse*. For at et menneske skal kunne elske seg selv, må man tidligere ha vært igjennom en følelse av å ha vært elsket av noen nær oss. Dette fører til en følelsesmessig trygghet som gjør at vi tør trå ut i det sosiale liv, og ta del i samfunnet (Jordet, 2020, s. 95 – 97, Jakobsen, 2013, s. 359). I skolen handler anerkjennelse i denne sfæren om lærerens relasjon til sine elever. Læreren skal møte alle elever på en varm, inkluderende og åpen måte. Eleven skal møtes på sitt nivå, og med elevens forutsetninger og behov i sentrum. Læreren skal allikevel kunne sette grenser, stille krav og ha forventninger til elevene, men dette skal gjøres med empati og omsorg som fundament (Jordet, 2020, s.185).

Anerkjennelse i den rettslige sfære handler om at vi som mennesker i samfunnet stiller med like rettigheter, plikter og verdier. Begrepet rettslig peker mot samfunnets lover, normer og regler. For loven er vi alle like, uavhengig av sosial status, etnisitet, kapital eller andre kulturelle forskjeller. «*Når rettssubjektene adlyder den samme loven, anerkjenner de hverandre gjensidig som individuelt autonome personer som kan fatte fornuftige beslutninger om moralske normer*» (Honneth, 2008, s.119). Møtes mennesket med likeverdig respekt, og med retten til å være seg selv, kan dette bidra til å skape *selvrespekt*. For at vi skal kunne møte andre mennesker med respekt, må vi også ha og utvikle en respekt ovenfor oss selv (Honneth, 2008, s. 119). I skolen møtes elevene med rettigheter som er tuftet i FNs barnekonvensjon og Norges grunnlov, opplæringslova. Her beskrives barns rettigheter til å bli hørt, og at barnets beste skal tas hensyn til. Videre er det flere paragrafer i opplæringslova som skal sikre barn og unges rettigheter til et trygt og godt skolemiljø. Innledningsvis henviste jeg til retten til tilpasset opplæring som er et eksempel på en slik paragraf (Jordet, 2020, s. 258 - 265).

Anerkjennelse i den *sosiale* sfære tar utgangspunkt i at alle mennesker har behov for en sosial verdsetting. Denne verdsettingen kommer som en følge av et bidrag til samfunnet. I litteraturen blir dannelse i denne sfære også beskrevet som solidarisk anerkjennelse. Honneth mente at alle mennesker har behov for å kunne bli verdsatt for sine ytelser og bidrag som de tilførte samfunnet, som de er en del av og som de lever sine liv i (Honneth, 2008, s. 130). Ulike fellesskap vil ha ulike kulturelle verdier, og ulike verdiorienteringer som vil være styrende for hvilke bidrag som blir gjenstand for anerkjennelse. Gjennom å bidra i flere ulike fellesskap og dermed føle seg som en fullverdig bidragsyter, vil dette legge grunnlaget for *selvtillit* (Jordet, 2020 s. 374). I skolen vil solidarisk anerkjennelse ha sitt utspring i de verdier som er ansett som viktige i skolehverdagen og i elevenes samspill og opplevelse av denne. Slike verdier i skolen dreier seg ofte om faglige oppnåelser, og en atferd og orden som fører til arbeidsro og ro under undervisning, slik at læreren kommer igjennom det stoffet som er planlagt (Jorde, 2020, s. 103). Kermit (2012) påpeker at Honneths definisjon av solidarisk anerkjennelse har sitt utspring i filosofiske tradisjoner som i hovedsak dreier seg om voksne mennesker, og at dette dermed setter spørsmålstegn ved om solidarisk anerkjennelse også kan foregå mellom barn. Noe som er essensielt om man tenker anerkjennelse mellom skoleelever. Dette skriver ikke Honneth noe om selv, men forskning viser at det finnes en overføringsverdi om hvordan barn på samme sted i utvikling samhandler og lærer av hverandre på måter som ligger opp til de normer Honneth legger til

grunn for solidarisk anerkjennelse (Kermit, 2012, s.53 – 57).

Krenkelser

Motsatsen til anerkjennelse kaller Honneth krenkelse (Honneth, 2008, s.140). En krenkelse er menneskets opplevelse av å ikke bli anerkjent, og kan ramme innenfor alle de tre ulike sfærene. En krenkelse kan være bevisste handlinger fra mennesker rundt, som for eksempel fysiske eller psykiske angrep på en person, avvisninger, fornedringer eller å ikke ta noen på alvor. Men en krenkelse kan også skje ubevisst, gjennom at et menneske kan føle seg utenfor og adskilt fra et fellesskap som ikke har noen intensjon om å utestenge noen. Uavhengig av om krenkelsen er en bevisst eller ubevisst handling, vil den skade det individet som blir utsatt for den og vil ramme selvfølelsen, selvrespekten og selvtilliten hos den enkelte (Jordet, 2020, s.106). Krenkelser vil dermed føre til at individet tenker dårligere om seg selv, og føler seg mindreverdige. Slike erfaringer setter seg i kroppen, og vil kunne føre til sykdom og store belastninger på helsen (Jordet, 2020, s.81).

2.5 Anerkjennelse og aktørskap i det utvidede læringsrom

I skolehverdagen utsettes mange elever for ulike former for krenkelser, i form av at de ikke oppnår de verdier som skolen har sett på som viktige. Gjennom opplevelsen av å gjentatte ganger ikke mestre aktiviteten som foregår i skolehverdagen, ikke kunne bidra med kunnskaper og prestasjoner som verdsettes av fellesskapet, vil eleven med dette oppleve en krenkelse i den sosiale verdsettingen. Denne følelsen av å bli verdsatt vil i neste omgang føre til at eleven går ut av aktiviteten for å gjøre noe annet. Dette kan være å snakke med sidemannen, være uengasjert i læreprosessen eller forlate klasserommet. Denne endringen til uønsket atferd fører til at læreren må korrigere, irettesette og kjeft på eleven. Denne korrigeringen kan lett oppfattes som urettferdig av eleven, og oppleves som en krenkelse av kjærlighets sfæren der opplevelsen av å ikke være likt eller akseptert av læreren er fremtreden. Den kan også oppleves som en krenkelse av den rettslige sfære hvor man ikke føler seg likeverdig behandlet som sine medelever. Barn som strever i skolen og lett blir urolige kan oppleve å få stempel på seg som problembarn (Jordet, 2020, s.141 – 152).

I en skolehverdag som i stor grad preges av tester og vurderinger i fagstoff som av mange oppleves som virkelighetsfjerne, må vi større grad problematisere rundt kompetanse og kunnskaps begrepet. Hvem er det egentlig som bestemmer hvilken kunnskap som verdsettes og hva som anerkjennes som riktig svar og adferd? Unneland (2012, s.112 - 133) illustrerer dette med et eksempel om at det er læreren som setter opp blinken som elevene skal treffe, og at det er lærerens oppfatning av hva som er riktig svar, som blir det riktige svaret. Dersom en elev ser oppgaven annerledes, og derfor svarer annerledes enn læreren oppfatter vil føre til galt svar, og manglende anerkjennelse for det arbeidet eleven har lagt ned. Som en løsning på dette problemet skisseres det en holdning om at pedagogen i større grad må anerkjenne og se barna i deres hverdag- alle deres kamper og bestrebelser, men også deres kompetanser utenfor det målbare og deres seire. For å gjøre dette bør man som pedagog legge til rette for arenaer og områder der andre intelligenser enn de som blir målt i tester blir verdsatt (Unneland, 2012). Jordet (2020, s. 159) kaller dette skolens verdisystemer.

Lærerens kunnskap om elevenes bakgrunn, både etnisk, familiær, kulturell og elevens livserfaringer vil gi muligheter, og nærmest være en forutsetning for å kunne planlegge en motiverende og inkluderende undervisning for elevene. Spesielt viktig vil en slik forståelse for elevenes erfaringskunnskap, «funds of knowledge», og «funds of Identity» være et godt

utgangspunkt for å skape gode inkluderingsarenaer for elever med ulik etnisk bakgrunn (Subero, 2017, Moll, 1992, s. 132 – 141; Roth, 2016, s.145 - 159). Begrepet «funds of knowledge» definerer jeg med bakgrunn i Moll (1992, s. 133) som «*kunnskapsferdigheter som er ervervet gjennom historisk akkumulasjon og kulturelle betingelser, som er essensielle for husholdningen eller individuell funksjon og selvfølelse*». Dette er ferdigheter og kunnskaper som elevene har med seg fra familien. Etter hvert som barnet vokser opp og er i samhandling med andre mennesker og grupper utenfor familien, utvikler barnets erfaringsbank seg. Barnet får nye erfaringer og kunnskaper, som er med på å bygge opp barnets identitet. Disse nyutviklede erfaringene utvider da de gamle «funds of knowledge» til nye «funds of identity» (Jordet, 2020, s.332). Selv om begrepene har utspring fra forskning på elever med annen etnisitet og kulturell bakgrunn, mener jeg at det har en så stor overføringsverdi at begrepet her menes som en arbeidsmetode for å få innblikk i alle elevers kompetanser.

I arbeidet med «funds of knowledge» og «funds of identity» vil læreren kunne opparbeide seg en spisskompetanse på hver enkelt elev. Denne gode kjennskapen til hver enkelt elev vil kunne føre til at læreren får en bedre relasjon til eleven, og at eleven i større grad vil kunne føle seg sett og anerkjent for den den er. Denne kunnskapen vil også gi læreren ett stort fortrinn når det gjelder å legge til rette for undervisning som ligger innfor elevens virkelighetsoppfatning og dermed legge til rette for økt mestring, engasjement og motivasjon for eleven (Erstad et al., 2016).

2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har jeg gjort rede for ulike teoretiske perspektiver som belyser bruken av det utvidede klasserom som læringsarena. Gjennom en aktiv bruk av det utvidede klasserommet, med nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs, vil man i større grad legge til rette for aktiviteter som er knyttet til elevenes livsverden. I samspillet med uterommets fysiske og sosiale omgivelser, vil læreren få ett større repertoar å spille på enn gjennom bruk av det tradisjonelle klasserommet (Jorde, 2010, s.16). Arbeidsmetoden legger godt til rette for å jobbe med skolens doble oppdrag, og skaper gode rom for å jobbe med oppgaver hvor elevene opplever mestring og kan oppleve anerkjennelse for ferdigheter de ikke får vist inne i klasserommet.

De erfaringer elevene gjør seg ute vil danne en bro mellom den teoretiske skoleverden og den ekte opplevde elevverden, som igjen vil gi elevene en større forståelse av sammenhengen mellom det vi lærer på skolen og det som skjer i verden. Denne forståelsen av sammenhenger og opplevelsen av å bli verdsatt for sine bidrag er viktige for vår dannelse av identitet og dannelsen av det autonome mennesket.

3. Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder.

I dette kapittelet beskrives den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen som er nyttet i studien. Problemstillingens vinkling og ordlyd, setter premisset for mitt valg av vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode. I problemstillingen min stiller jeg spørsmål rundt oppfattelsen av et fenomen. Menneskets subjektive oppfatning av et fenomen er sentralt i *fenomenologien*, og jeg har derfor valgt et fenomenologisk perspektiv innenfor kvalitativ forskning.

3.1 Kvalitativ metode

Hvordan virkeligheten fortøner seg for oss er forankret i vår virkelighetsforståelse. Denne forståelsen er formet av vår kultur, tro og erfaring, for å nevne noen faktorer, og er stadig under påvirkning og utvikling. Ny kunnskap, refleksjon og erfaring fører til endring i oppfattelsen av virkeligheten (Postholm, 2010, s.35).

I kvalitativ forskning settes søkelyset mot menneskets, i dette tilfellet informantens opplevelse, beskrivelse og fortolkning av fenomenet. Forskeren søker innsikt i denne tolkningen og opplevelsen av virkeligheten for å kunne innhente informasjon (Postholm, 2010). Metoden kjennetegnes gjennom en nærhet til datakilden (Holme & Solvang, 1996). Kvalitativ forskning er situert. Det vil si at forskeren selv er aktiv i forskningsfeltet og gjør denne opplevde virkeligheten synlig (Postholm, 2010, s. 35).

Med metoden tolker forskeren datakilden for å kunne skape forståelse rundt situasjoner og oppfattelser snarere enn å kunne dra konklusjoner om en absolutt sannhet. Denne emperien kan, og bør heller ikke tallfestes (Holme & Solvang, 1996, s.73). Hensikten med metoden er å innhente kvalitativ kunnskap tolket i informantens livsverden og forsøker ikke å kvantifisere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Postholm (2010, s. 35) beskriver forskeren som en brikkelegger. Det vil si at den gjennom prosessen forsøker å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakerens perspektiv på det fenomenet forskningen har søkelys på. Disse observasjonene kan man tenke på som brikker i et stort puslespill. Gjennom flere observasjoner ute i forskningsfeltet vil forskeren samle flere biter som kan settes sammen og gi et mer fullstendig eller helhetlig bilde av fenomenet det forskes på (Postholm, 2010, s.35). Forskeren må derfor være bevisst på sin egen forforståelse, fordom eller forståelseshorisont

når han tilnærmer seg fenomenet den søker innsikt i (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016).

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om det som viser seg (Kvarv, 2014). Det vil si at virkeligheten er slik den fremstår i situasjonen der og da, og hvordan vi umiddelbart gjennom våre sanser tolker denne situasjonen (Johannessen et al., 2016). Fenomenologien ble grunnlagt på starten av 1900 tallet, og har sterke røtter til Edmund Husserls (1859 – 1938) filosofiske perspektiver. Senere har den blitt videreutviklet av filosofer som Sartre, Ponty og Heidegger. Opprinnelig var bevissthet og opplevelse hovedpunktet i fenomenologien. Husserl og Heidegger utvidet fenomenologien til å omfatte menneskets livsverden, mens Ponty og Sartre også la vekt på at man må i hensyn ta kroppen og menneskers handlinger i en historisk sammenheng (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metode. I et fenomenologisk forskerperspektiv er man ute etter å studere menneskets erfaringer i et eksperiment, og bevissthetsstrukturer knyttet til disse. Det er beskrivelsen og opplevelsen av en situasjon, slik denne umiddelbart og direkte oppleves og forstås av den involverte som er ønskelig å få realisert gjennom en fenomenologisk vitenskapsteoretisk metode (Kvarv, 2014).

Forskeren søker etter og å forstå meningen med et fenomen, slik det viser seg for en gruppe mennesker. Et fenomen er det som viser seg, eller er synlig (Kvarv, 2014). Når man så tolker denne meningen eller utsagnet, må man se disse meningene i lys av den sammenhengen det forekommer innenfor. Et utsagn eller en opplevelse kan ha helt forskjellig betydning i forskjellige kontekster og sammenhenger (Johannessen et al., 2016). For at man skal kunne lykkes med å kunne forstå opplevelsen av et fenomen gjennom aktørens perspektiv, må man møte aktørens livsverden med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvale et al., 2009; Kvarv, 2014).

Livsverden er et sentralt begrep i fenomenologien. «*Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer*» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.48). Livsverdenen inneholder den konkrete virkeligheten vi opplever gjennom våre sanser, og tar utgangspunkt i den hverdagen vi lever i og omgir oss med daglig (Kvarv, 2014). I fenomenologien vil derfor

livsverdene og den enkeltes hverdag være forutsetningen for all kunnskap. Dette er i tråd med både Husserls og Pontys filosofiske perspektiver på kunnskap (Kvarv, 2014, 88 - 93; Kvale & Brinkmann, 2009, s.48).

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju har forskeren som mål å forstå intervjupersonens opplevelse og dagligliv, ut ifra denne personens livsverden og perspektiv. Et intervju kan gjennomføres på ulike måter, følgende: et strukturert intervju, et strukturert intervju med faste svaralternativer, et semi-strukturert intervju eller et ustrukturert intervju (Johannessen et al., 2016, s.137). I min forskning har jeg valgt å benytte meg av en semi-strukturert intervju-form. På forhånd er det utarbeidet en intervjuguide. Men den gir rom for å endre på spørsmålene, rekkefølgen disse kommer i, og muligheten til å kunne følg tankene og forståelsen til intervjupersonen mer i dybden. En slik struktur fører til at intervjuet vil ligne på en dagligtale eller en fri samtale om ett tema, snarere enn et lukket og rigid spørreskjema hvor man svarer på ett spørsmål for så å gå videre til neste. Intervjuet skiller seg imidlertid fra en daglig samtale gjennom at det har et formål som er forutbestemt av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009, s.44). Som tidligere nevnt er hensikten med fenomenologiske studier å løfte frem og ta tak i informantens perspektiv på fenomenet. Forskeren må derfor lytte til det som blir sagt, samtidig som den må kunne stille oppfølgingsspørsmål og ta nye temaer inn i samtalen for å kunne opparbeide seg denne forståelsen (Postholm, 2010, s.43). Kvale og Brinkmann (2009) bruker metaforene «gruvearbeideren» og «den reisende» for å beskrive ulike tilnærminger til kunnskap som intervjueren kan ha, på et epistemologisk nivå. Gruvearbeideren beskrives som en som leter etter et edelt metall, eller et gullkorn, underveis i samtalen med informanten. Disse gullkornene, eller kunnskapen, som intervjueren er ute etter kan gjerne ligge under flere lag inne i informantens bevissthet. Kanskje er ikke informanten selv klar over at dens kunnskaper kan knyttes til intervjuerens perspektiv eller teoretiske kunnskap, og det vil derfor være opp til intervjueren å «grave» frem og synliggjøre disse kunnskapene underveis i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.67).

Spørsmålene i intervjuguiden er forankret i relevant teori, og omfatter de mest sentrale tema og begreper for min forskning. Den skal også bære preg av åpne spørsmål som kan følges

dersom informanten kommer med påstander og tanker som er av relevans. Intervjuguiden ble utformet med hovedtemaer, men med påfølgende spørsmål knyttet til innholdet i problemstillingen. Intervjuguiden er et produkt basert på min forforståelse og erfaringer med temaene og emnene den skal hjelpe meg å belyse. Det er viktig for meg å påpeke dette, da jeg med forankring i fenomenologien skal tolke informantens fenomenbeskrivelser slik informanten oppfatter dem i sin livsverden. For å kunne gjøre dette må jeg være bevisst på mine egne fordommer og forforståelser slik at jeg kan møte informantens beskrivelser av fenomenet uten forutsetninger. Det kvalitative forskningsintervjuet er en velegnet metode for å få frem menneskers oppfattelser og skildringer av et fenomen, og det vil være forskerens rolle å fortolke disse skildringene og oppfattelsene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21 - 23).

3.3.1 Utvalg av informanter

I undersøkelsen ønsket jeg et så bredt utvalg som mulig. Jeg valgte derfor ut to menn og to damer, med ulik erfaring i bruk av uteskole som undervisningsform. Beklageligvis meldte en av informantene avbud i siste øyeblikk, og det viste seg vanskelig å avtale ett nytt tidspunkt for intervju. Jeg endte derfor opp med 3 informanter som jeg gjennomførte intervjuer med. To av informantene har brukt uteskole som undervisningsform regelmessig over flere år, mens den tredje har brukt det mer sporadisk og tilfeldig. Jeg ønsket bevisst denne ulike sammensetning av erfaring for å kunne se på likheter og ulikheter i deres oppfattelse av fenomenet. Dette utvalget av informanter anså jeg som den sammensetningen som førte til størst mulig relevans for studiens formål. Denne fordelingen aner jeg at vil kunne skape et representativt utvalg blant lærere som driver uteskole som undervisningsform (Johannessen, 2016, s. 106). I stor grad kunne jeg bruke mitt eget nettverk for å komme i kontakt med informanter, mens andre fikk jeg tips om av bekjente. Johannessen (Johannessen, 2016, s.113) bruker begrepene personlig rekruttering og snøballmetoden om fremgangsmåten jeg skaffet informanter på. Jeg opplevde at de fleste jeg var i kontakt med var interessert i prosjektets tema og at de ville bidra, men at det ved et par anledninger ikke lot seg ikke gjennomføre og at jeg måtte søke videre etter aktuelle kandidater. I forbindelse med forespørselen om de ville delta i intervju sendte jeg over informasjonsskriv knyttet opp til personvern med samtykke erklæring, og godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata*. De som ønsket fikk også oversendt intervjuguiden, som også var godkjent av NSD, slik at de visste noe om hva intervjuet ville dreie seg om.

3.3.2 Prøveintervju

I Johannessen et al. (2016) forklares det at forskeren i løpet av et kvalitativt intervju vil kunne bli utfordret på mange ulike måter og må foreta mange ulike valg i løpet av prosessen for at samtalen skal være meningsfull og tilpasset situasjonen. Disse valgene må ofte foretas raskt, og valgene man gjør må underbygge problemstillingen. Deres anbefaling er derfor å gjennomføre prøveintervjuer i forkant, slik at forskeren kan øve på intervjusituasjonen på forhånd. Slike prøveintervju gir også muligheten til å eventuelt kunne justere intervjuguiden basert på de erfaringer forskeren gjør seg (Johannessen et al., 2016, s.153; Dalen, 2011, s. 39).

Før jeg satte i gang med selve hoved-intervjuene ble det gjennomførte et prøve-intervju. På forhånd var min erfaring begrenset til teoretisk kunnskap jeg hadde opparbeidet meg gjennom litteratur, og jeg så derfor et behov for å øve meg i en intervjusituasjon. Prøveintervjuet ble gjennomført på min egen arbeidsplass med en kollega som etter planen ikke skulle være med i undersøkelsen. Rammene og omgivelsene rundt dette intervjuet ble derfor relativt lik som i de reelle intervjusituasjonene jeg skulle inn i senere. Erfaringene jeg tok med meg fra prøveintervjuet ga meg en trygghet og oversikt som jeg kunne ta med meg inn i neste intervju. Spesielt viktig var det for meg å finne ut hvordan overgangsspørsmål og de ulike fasene av intervjuet utspant seg. Det var viktig at informanten skulle kunne snakke seg inn i intervjuet, og at overgangene mellom temaene følte naturlig. Etter denne gjennomføringen så jeg et behov for å gjøre noen justeringer i intervjuguiden. Jeg fikk også prøvd ut hvordan opptaker-funksjonen i nettskjema-appen fungerte. Her ble jeg klar over noen fallgruver som var greit å ha kontroll på i den reelle intervjusituasjonen. Som Johannessen et. al (2016, s. 153) og Dalen (2011, s. 39) sier, var det en nyttig erfaring å ha gjennomført et prøveintervju. De erfaringer jeg fikk gjennom bruk av intervjuguiden, og min rolle som forsker, gav meg en trygghet som var god å ha når jeg skulle inn i de neste intervjuene.

3.3.3 Gjennomføring av intervju.

Intervjuene ble gjennomført ved at jeg reiste ut til informantene, og at disse var med på å bestemme hvor vi gjennomførte intervjuet. Et av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten, mens de resterende ble gjennomført på skolene hvor de var ansatt. Jeg mente det var viktig at informantene var med på å styre stedet vi gjennomførte intervjuene, slik at de var trygge på omgivelsene og var mest mulig uforstyrret (Johannessen, 2016, s.143).

Personvernet og datasikkerheten for det innsamlede datagrunnlaget ble ivaretatt via datasikkerhetstjenesten *Nettskjema*. Opptak av intervjuene ble gjort via mobiltelefon og applikasjonen *Diktafon*, og via denne ble opptakene sendt og lagret i *Nettskjema*. Før vi satte i gang med selve intervjuet gikk vi igjennom informasjonsskrivet og signerte samtykkeerklæringen. Informantene hadde fått tilsendt all nødvendig informasjon i forkant av intervjuet, men vi gikk allikevel igjennom hvilke rettigheter de hadde i forbindelse med undersøkelsen. Det var viktig for meg å tydelig presisere at de selv kunne trekke seg fra intervjuet, både underveis i intervjuet, og ved at de tok kontakt i ettertid dersom de skulle føle behov for det. Informantene ble også minnet på at eventuelle navn på kollegaer, elever eller skole, og andre personsensitive opplysninger, ville bli anonymisert i transkriberingen.

Innledningsvis i intervjuet snakket vi litt om bakgrunnen de ulike informantene hadde. Dette var temaer de var trygge i, og gav dem muligheten til å snakke seg inn i tematikken for intervjuet. I samtalen hadde jeg intervjuguiden fremfor meg, men det varierte i fra intervju til intervju hvor mye av den oppsatte planen jeg endte opp med å følge. Det var viktig å ikke avbryte og «lede» informanten, lytte åpent og følge opp de utsagn informantene kom med (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 170). Etter hvert som samtalen dreide seg inn på de punktene jeg hadde satt opp, krysset jeg fortløpende av punktene i intervjuguiden. I denne noterte jeg også ned temaer og stikkord som jeg tenkte var relevant og interessant å følge opp senere i intervjuet. Jeg opplevde ved flere anledninger at disse notatene var til stor hjelp. Ved å «hoppe tilbake» slapp jeg å avbryte informanten underveis i intervjuet, og den fikk snakket seg ferdig.

I selve intervjusituasjonene var det viktig å være bevisst det *asymmetriske maktforholdet* som oppstår i en intervjusituasjon (Johannessen et al., 2016, s. 86). Intervjuene fortonet seg harmonisk, og var preget av en lett tone. Men jeg var hele tiden oppmerksom på at jeg satt i

en *maktposisjon* som intervjuer ovenfor informanten. Intervjueren sitter med den vitenskapelige kunnskapen, temaet og spørsmålene er forhåndsbestemt av intervjueren og det er intervjueren som beslutter hvilke svar man går i dybden på. Intervjuet er en enveisdialog, hvor informantens oppgaver er å svare på intervjuerens spørsmål. Samtalen mellom de to involvert er ikke helt fri, og samtalen er ikke et mål i seg selv, men et middel for at intervjueren skal få frem beskrivelser, tekster og fortellinger som senere kan tolkes og rapporteres i overensstemmelse med temaet for forskningen. På grunnlag av dette kan vi kalle intervjuet en instrumentell dialog. Intervjueren er den som fortolker, noe som kan føre til at informanten er redd for hva tolkningen av svarene blir, og hvordan dette kommer på trykk. Informantens mottiltak på dette asymmetriske maktforholdet kan være å holde tilbake informasjon, svare intervjueren «etter munnen» eller snakke utenfor temaet. I verste fall kan det resultere i at informanten trekker seg fra hele intervjuet (Johannessen, 2016, s. 53). I forbindelse med masterstudiet tok jeg *veiledning* som et av fagene. I veiledningssituasjoner skal man være veldig bevisst på maktforhold, og hvordan man forsøker å balansere dette i en veiledningssituasjon. Dette igjennom speiling av kroppsspråk, hvordan å stille åpne spørsmål og synliggjøre åpenhet og interesse (Eide et al., 2008 s.; Østrem, 2015). Jeg opplevde at denne erfaringen fra faget veiledning hjalp meg veldig i intervjusituasjonen.

Underveis i intervjuet søkte jeg bekreftelser og verifiseringer på mine tolkninger av det informanten hadde sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Som avslutning på intervjuene spurte jeg om informantene hadde kommet på noe, eller ønsket å presisere noe, ut ifra det vi hadde snakket om underveis. På denne måten fikk de mulighet til å oppsummere og avslutte intervjuet med egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

3.3.4 Transkribering

For å gjøre intervjuene mer egnet til analyse ble de endret fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuene ble transkribert kort tid etter at intervjuet var gjennomført. Dette var en tidkrevende og nøyaktig prosess. Jeg spilte av intervjuet fra nettskjema, samtidig som jeg skrev ned hva som ble sagt. Det var viktig å være nøyaktig, og få det ned de som ble sagt ordrett. Etter at første intervju var gjennomført og transkribert, gjorde jeg en endring på hvor jeg la telefonopptageren slik at jeg fikk bedre lyd kvalitet. Temaer av særskilt interesse ble merket av, og navn og opplysninger som kunne være

personidentifiserende ble anonymisert fortløpende. Jeg valgte også og fjerne ordlyder som eeehhh..., hmmm... o.l. for å lettere kunne skille relevant og irrelevant informasjon. Når det muntlige lydopptaket var skriftliggjort så jeg på notatene jeg hadde i intervjuguiden. Disse merknadene ble så satt inn i intervjuteksten og merket med en annen farge. Dette grepet skulle hjelpe meg i den videre analyseprosessen.

3.3.5 Analyse

Med et fenomenologisk utgangspunkt for det kvalitative intervjuet, er det normal praksis å analysere meningsinnholdet for å få tilgang og forståelse for informantenes meninger. Denne analysen er en fortolkning av intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 171).

Analyseprosessen var allerede i gang under intervjuprosessen og transkriberingen. Under intervjuene noterte jeg stikkord og markerte punkter i intervjuguiden som hadde relevans for undersøkelsen min. Denne analysen forekom i liten grad, da jeg var mer bevisst på å være til stede i intervjusituasjonen. Videre tok jeg med analyseprosessen inn i transkriberingen av intervjuet. Analysen som ble gjort i og under disse to trinnene i prosessen, var relativt overfladiske. Den detaljerte, og nøyaktige analysen startet etter at intervjuene var transkriberte. Når jeg satte i gang med analyseprosessen var jeg hele tiden bevisst på at min forståelse av teorier og forforståelse, ville påvirke min tolkning og analyse av empirien (Johannessen et al., 2016).

Da intervjuene var ferdigtranskriberte leste jeg igjennom alle for å danne meg et overblikk, før jeg så tok for meg ett intervju av gangen. Intervjuene hadde jeg på forhånd skrevet ut, da jeg selv best liker å lese på papir. I denne fasen var det viktig for meg å lese igjennom intervjuene for å skape meg et helhetsinntrykk, og på den måten sammenfatte stoffet (Johannessen et al., 2016, s. 171).

På forhånd hadde jeg bestemt meg for hvilke koder og kategorier jeg ville bruke. Koding er en systematisk gjennomgang av tekstmaterialet og har til hensikt å identifisere elementer i teksten som gir kunnskap og informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 174). Der jeg så viktige poenger og hadde behov for å notere ned hovedpoenger, gjorde jeg det i margen på intervjudokumentet. Kodene ble notert på høyre side i margen på intervjudokumentene og var stikkord som fortalte noe om de hendelser og fenomener som ble beskrevet. Etter at jeg

hadde kodet intervjuet brukte jeg en fargemarkering for å kategorisere de ulike kodene inn under felles hovedkategorier. For eksempel merket jeg alle uttalelser som hadde med begrepet uteskole å gjøre med gult, beskrivelser av situasjoner jeg tolket som beskrivelse av anerkjennelses sfærer ble merket blått (Postholm, 2010). Etter hvert som jeg hadde avkodet de tre intervjuene samlet jeg det kategoriserte materialet, og gikk igjennom det. I denne delen abstraherte jeg innholdet jeg mente lå i de etablerte kodene, og jeg trakk ut de delene av teksten som jeg mente var svært essensielle for min forskning. Denne prosessen kalles kondensering (Johannessen et al., 2016, s. 176). Nå satt jeg igjen med et redusert materiale som jeg så et behov for å dele inn i flere underkategorier for å spesifisere funnene til smalere kategorier enn de første hovedkategoriene (ibid).

Til slutt satt jeg igjen med en god oversikt over tekstinholdet. I lesingen av dette reduserte datamaterialet, merket jeg innholdet med fargekoder, bekreftelser, motsetninger og sammenligninger basert på min tolkning av viktigheten av dem sett opp mot mine forskerspørsmål, relevant teori og litteratur. Gjennom denne analyseprosessen forsøkte jeg å forstå delene og helheten bedre. Denne analysemetoden samsvarer med hvordan den hermeneutiske sirkel fungerer som en fortolkningsmetode i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216). I hermeneutikken legges det vekt på at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, derfor kan man ikke si at det finnes en egentlig sannhet. Mening kan bare forstås gjennom den sammenhengen vi studerer den, det vil si at vi kun kan forstå delene i sammenheng med helheten (Thagaard, 2009, s. 39). Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel kan man ikke få forståelsen for et tema, uten å se dette i sammenheng med konteksten og teksten den er en del av. I denne prosessen tolket jeg derfor utsagn fra deler av intervjuet opp mot intervjuet som helhet (Thagaard, 2009, s. 172). På denne måten fikk jeg en dypere forståelse og tolkning av det informantene fortalte.

3.3.6 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet og validitet handler om resultatene i denne undersøkelsens *pålitelighet* og *gyldighet*. I denne undersøkelsen ~~har~~ er resultatene hentet inn gjennom kvalitative intervjuer, og siden disse intervjuene er enestående og unike, er det utfordrende for det kvalitative forskningsdesignet ~~og~~ å innfri de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet. Intervjuene

er enestående og unike i den forstand at de er basert på et møte mellom forskeren og informanten (Postholm, 2010, s. 169).

Reliabilitet handler om troverdigheten i undersøkelsens gjennomføring og resultatenes *pålitelighet* (Postholm, 2010, s. 169; Kvale & Brinkmann, 2010, s. 249). Her handler undersøkelsens gjennomføring om undersøkelsen kan gjennomføres på nytt av andre forskere og om resultatet kan bli det samme. Med et kvalitativt forskningsdesign vil det ikke være logisk forenlig for noen, en annen forsker eller samme forsker å gjennomføre undersøkelsen på helt samme måte en gang til. Dette skyldes at forskeren selv er en viktig del, og aldri vil komme unna sine egne forkunnskaper, fordommer eller forforståelse. Denne vil være endret når man går inn i en ny undersøkelse. Informantene kan ha endret oppfatning, eller ha behov for en positiv selvpresentasjon, dersom de samme spørsmålene blir stilt i en annen intervju sammenheng (Postholm, 2010, s. 170).

For å sikre en god reliabilitet i undersøkelsen min har jeg forsøkt å forklare hvert steg jeg har brukt i prosessen. Utvalget av informanter ble gjort på bakgrunn av de kriterier som tidligere er beskrevet. Utvalget av informanter er lite, men på grunn av sin erfaringsbakgrunn anser jeg det som et relevant utvalg for undersøkelsen. Informasjonen ble innhentet gjennom et semistrukturert intervju, med åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å svare utfyllende. Intervjuformen gav meg muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, eller be om bekreftelse og begrunnelse for utsagn informantene kom med. I min undersøkelse har jeg ønsket beskrivelser av lærernes eksempler fra autentiske og konkrete opplevelser i sin undervisningspraksis. Jeg har derfor ingen grunn til å mistro eller tvile på deres utsagn og svar som ble gitt i undersøkelsen. Datainnsamlingen foregikk gjennom Diktafon og datasikkerhetstjenesten Nettskjema. I dette kapitlet har jeg også beskrevet hvordan informasjonen ble innhentet, og hvordan resultatet er kodet og analysert. Resultater og funn som er presentert i oppgaven, er autentiske utdrag fra intervjuene.

Validitet handler om gyldighet. Validitet i en kvalitativundersøkelse handler om fremgangsmåte og forskningsdesign henger sammen med formålet i undersøkelsen, og i hvilken grad resultatene stemmer overens med virkeligheten. Måler undersøkelsen det man tror og antar at man måler, og om metoden undersøker det som var ment å undersøke. Spørsmålet om det man tror måles faktisk måles benevnes som troverdighet (Postholm, 2010, s. 170; Johannessen et al., 2016, s. 230). Troverdigheten i mitt arbeid handler om de resultater jeg presenterer som mine funn og kunnskap kan overføres til lignende fenomener

(Johannessen et al., 2016, s. 231). Forskningens validitet og gyldighet styres derfor av om jeg som forsker innehar en håndverksmessig dyktighet og troverdighet. Den håndverksmessige dyktigheten handler om å ha kontroll, kunne stille spørsmål og teoretisere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253).

En transparent forskningsprosess er med på å styrke undersøkelsens validitet. Gjennom denne forskningsprosessen har jeg forsøkt å være så transparent som mulig. I utforming og spørsmål i intervjuguiden, og i designet av undersøkelsen har jeg støttet meg til relevant teori. Intervjuguiden ble utformet med det formål å få troverdige svar på det fenomenet jeg ønsket å finne ut mer om. Gjennom muligheten som den semistrukturerte intervjuformen gav meg til å stille oppfølgingsspørsmål, fikk jeg et godt innsyn i informantenes livsverdenserfaringer. Det er nærliggende å tro at disse erfaringene ligger tett opp til informantenes virkelighet. Men, min forforståelse av tematikken kan ha påvirket mine tolkninger og forståelse av intervjuguiden, intervjuene og datamaterialet. Mine funn i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres, da utvalget er for lite til dette. Likevel kan mine funn ha en viss overføringsverdi til andre som har interesse for tematikken.

3.4 Etske vurderinger

I forbindelse med samfunnsforskning og når forskning berører mennesker, vil forskeren stå ovenfor en rekke etiske problemstillinger. Forskningen må forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer, da forskning vil berøre mennesker på ulike måter (Johannessen et al., 2016, s 83). Som forsker har jeg forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjer som er vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Johannessen et al., 2016, s. 83).

I forkant av undersøkelsen sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, vedlegg 4). Her måtte jeg gjøre rede for hvordan data skulle lagres, og anonymiseres og hvordan data skulle behandles etter at undersøkelsen var avsluttet.

Deltakelsen i intervjuene har vært av frivillig karakter, og informantene har hatt mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid. Gjennom informasjonsskriv (Vedlegg 1) og samtaler på forhånd har jeg tydeliggjort dette, og hva undersøkelsen innebar for informantene, før intervjuene ble satt i gang. Her fikk også informantene kjennskap til, og trygghet i at eventuelle navn og andre identifiserende faktorer ville bli anonymisert i transkriberingsprosessen og at de selv fikk tilbud om å lese igjennom intervjuet når det var transkribert. Før vi satte i gang intervjuprosessen signerte deltakerne en samtykkeerklæring, (Vedlegg 2). På den måten fikk de nok en mulighet til å avgjøre om de ønsket å delta i undersøkelsen.

Forskeren må respektere informantens privatliv (Johannessen et al., 2016, s. 86). Gjennom å behandle alle opplysninger konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket har jeg ivarettat respekten for den enkelte informants privatliv. Navn og kontaktinformasjon på informantene er blitt merket med andre koder, og holdt på utsiden av øvrige data. Jeg brukte *Nettskjema* - tjenesten for å samle inn data, og jeg har på denne måten forholdt meg til institusjonens personvernsretningslinjer. I transkriberingsprosessen har jeg fjernet og utelatt navn og andre identifiserende opplysninger som kunne ført til gjenkjenning.

I min forskerrolle har jeg hele tiden vært bevisst på min egen rolle som forsker, og spesielt har jeg vært bevisst på det asymmetriske maktforholdet mellom informanten og meg selv som forsker (Johannessen et al., 2016, s. 86). Som forsker i en intervjusituasjon har man en definisjonsmakt, der det er forskeren som legger premissene for hva man skal snakke om.

Det er lett for informanten å føle seg underdanig og dermed «ville svare riktig». Det var viktig for meg å skape en atmosfære i intervjuene som gjorde at informanten følte seg ivaretatt og at situasjonen skulle oppleves som trygg og minst mulig belastende.

4. Presentasjon av funn

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke, og få en oppdatert kunnskap om hvilke kvaliteter lærere iletter uteskole som arbeidsform, og om denne arbeidsformen kan være med på å gjøre elevene mer motivert for egen læring. Hensikten med intervjuene har vært å få frem lærernes tanker, erfaringer og beskrivelser av hvordan dette foregår, og kan foregå, i deres undervisning. De resultatene som presenteres her er ett utvalg av lærernes tanker, beskrivelser og erfaringer. Disse resultatene kategoriseres ut fra 3 ulike hovedtema med utgangspunkt i de teoretiske perspektiv som ligger til grunn. Disse kategoriene er: *Uteskolens didaktikk*, *Erfaringsbasert læring i uteskole* og *Uteskole som arena for anerkjennelse*. Hver av de tre hovedkategoriene brytes ned til flere underkategorier for å lettere å kunne sortere materialet. Noen av funnene som presenteres i de ulike kategoriene kan også passe inn i flere kategorier, noe som kommer til syne i drøftingsdelen.

4.1 Uteskolens didaktikk

Alle de tre informantene fortalte at de bruker, og har brukt, uteskole som arbeidsform over flere år på ulike trinn og aldersgrupper i grunnskolen. På en av skolene har uteskole tidligere vært et satsningsområde og en undervisningsform som alle klasser skulle ha minst en dag i uka. Ut ifra den mengden uteskole de la opp til, og hvilke temaer og fag de i hovedsak la vekt på var det derimot en stor forskjell på. Denne forskjellen la også noen føringer for hvilke kvaliteter de mente at det lå i arbeidsformen, noe som går rett til kjernen på min problemstilling. Det ble derfor veldig interessant å komme mer inn på hva den enkelte lærer la i begrepet uteskole, og hvordan de konkret brukte arbeidsformen. Jeg har derfor delt dette inn i underkategorier med kunnskapsgrunnet for uteskole som ble gjort rede for i kap. 1, for å lettere kunne analysere betydningen av de ulike definisjonene og bruksomfanget sett opp mot hverandre.

4.1.1 Definisjon av begrepet uteskole

På spørsmål om hvordan lærerne definerte begrepet uteskole gir lærerne tre ulike svar, men med en felles essens om hva begrepet betyr for dem. Felles for de alle er at uteskole foregår utenfor klasserommets fire vegger. Valget med å benytte seg av uteskole som arbeidsmetode

var et bevisst valg for lærerne, og valget om å gå ut var styrende for hvordan man tilnærmet seg lærestoffet.

Her følger en oppsummering av de ulike lærernes definisjon og oppfattelse av hva uteskole innebærer for dem; Lærer A la spesielt vekt på at uteskole måtte foregå uten tak over hodet, og mente at dette var et premiss for at det skulle kunne kalles uteskole. Aktivitetene og arbeidsmetoden hun beskrev innledningsvis dreide seg i hovedsak om friluftslivs rettede aktiviteter, der opphold i naturen sto sentralt. På utfordring av om begrepet kunne omfavne all aktivitet utenfor klasserommet, som i den brede forståelsen av uteskole, svarte hun at dette var ett nytt perspektiv og utenfor hennes oppfattelse av begrepet. Gjennom videre samtale og refleksjon rundet denne forståelsen, kom lærer A frem til at man nok kunne finne de samme kvalitetene og verdiene hun så i sin definisjon om man la til grunn en bredere forståelse av begrepet.

Lærer B mente at all undervisning utenfor klasserommet kunne kalles uteskole, det være seg museumsbesøk, et bibliotek eller en tur til nærskogen. Valget med å ta klassen ut, handlet om en miljøforandring og muligheten til å møte og se elevene på andre premisser enn i klasserommet. Temaer og hva målet med hva som skulle læres, la føringer for hvilke omgivelser man valgte å legge undervisningen til.

Lærer C mente at all undervisning utenfor klasserommet var uteskole, være seg en tur på biblioteket eller en tur ut i skogen. I likhet med de andre var hensikten med å gå ut å oppsøke noe som var relevant i forhold til undervisningen, men også som en miljøforandring som kunne komme spontant. Lærer C skilte mellom uteskoleopplegg og inne-skoleopplegg utendørs. På oppfølgingsspørsmål om hva forskjellen på inne- og uteplegg ute og uteskole svarte læreren at:

«Det er jo når vi liksom tar en glosestafett, og så går ut så er det en inne oppgave som på en måte kan tas hvor som helst. Så derfor så tenker jeg, at da tar jeg ungdommene med ut bare for å skape en annen setting og for å skape litt variasjon og at noen skal få lov til å få seg litt frisk luft. Men det det blir annerledes hvis vi når vi er ute i skogen og setter opp en lavvo» (Lærer C).

Selv om det var en forskjell på hvordan læreren vektla og definerte forskjell på oppleggene, var ikke det ene nødvendigvis dårligere enn det andre. I denne sammenhengen, hvor målet var å skape en miljøforandring, var oppfattelsen at de var jevnstilt med hverandre.

Uavhengig av om det var ett uteskoleopplegg eller ett inne- skoleopplegg ute falt de begge inn under fellesbetegnelsen uteskole.

4.1.2 Organisering av uteskole på timeplanen.

De tre informantene hadde en ganske ulik bruk av uteskole i sin lærerhverdag. Dette strakte seg fra sporadiske økter, og rettet seg mot temaer hvor det var hensiktsmessig å gå ut for eksempel en ekskursjon i naturfag knyttet til det temaet de jobbet med, til lengre perioder med timeplanfestet undervisning. To av lærerne (A og B) hadde jobbet med timeplanfestet uteskole over lengre perioder. Dette var en planlagt strategi, og et satsningsområde som var bestemt og forankret i skolens ledelse. Forankring i ledelsen var et viktig punkt for å kunne satse på undervisningsformen. De tre lærerne var samstemte da de la vekt på at i periodene hvor de hadde timeplanfestet uteskole, var det lettere å kunne lage gode opplegg og gjennomføre øktene.

Denne praksisen med fast uteskoledag hadde størst utbredelse på små trinnene, og ble mer sporadisk ettersom barna begynte på mellomtrinnet. Lærer A og B beskrev at jo eldre elevene ble, jo sjeldnere tok de med klassene ut. Hovedårsaken til at det ble mindre uteskole oppover i trinnene forklarte de med det økte søkelyset på hva som skulle læres, og at det var vanskeligere å planlegge undervisning som lå innenfor målstyringen til disse trinnene utendørs. Selvsagt da med unntak av de temaer som var naturlige å legge ut, som for eksempel temaer i naturfag og samfunnsfag. Lærer A grunnla dette med at hun opplevde det som enklere å motivere de yngre barna for læring ute enn de eldre.

«Det er nok lettere på lavere trinn fordi at de synes det det skal ikke så mye til for at de blir fascinert av ting ute. Alt ifra dyrespor i snøen til insekter som lever i en bekk til å undersøke skogen altså de er jo mer utforskende jeg merker at sjuende trinn er...». (Lærer A).

Læreren opplevde det som mer krevende å planlegge engasjerende undervisningsopplegg for de eldre elevene. Hun opplevde det som at de eldre hadde et større behov for at noe nytt hele tiden skulle skje eller at de hadde et større behov for å la seg underholde. De var mindre selvgående når det kom til undring og lek, enn de yngre elevene. Denne utviklingen av mindre deltakelse økte etter hvert som barna ble eldre, og var en gradvis prosess som gikk over flere år.

Det ble av lærer B henvist til «noen år tilbake» hvor uteskole ikke var ønskelig som arbeidsmetode. Denne holdningen og oppfattelsen fant man både innad i eget kollegiet, men også blant foreldrene som mente at barna lærte best på skolen.

«Jeg har jo hatt perioder hvor det har vært tabu skole har jo vært skikkelig ja det er jo det dere uteskole og da får du ikke gjort noe med bøkene inne «det er jo ikke pensum det» nei du får ikke gjort noen ting for det driver ute så er det jo bare lek» (Lærer B).

Denne holdningen og oppfattelsen satt han ikke med nå lenger, og trakk frem at under koronapandemien så enda flere lærere nytten og verdien av å kunne bruke uteskole som arbeidsform. Foreldre og skoleledere var nå også mer positive til en mer praktisk orientert skolehverdag, og uteskole ble ofte trukket frem som en villet arbeidsmetode.

For Lærer C, som jobber i ungdomsskolen, var uteskole knyttet spesielt opp til faget arbeidslivsfag. Her var stort sett all undervisningen var lagt utendørs gjennom hele året, dette dreide seg om to undervisningsøkter i uka for noen få elever. Med hel klasse var uteskole som arbeidsform knyttet ekskursjoner eller skoleturer til ulike områder eller arrangement, eller som spontane og små avbrekk i den daglige undervisningen.

4.1.3 Hvorfor uteskole?

Alle lærerne trekker frem flere grunner til at de velger å legge undervisningen ut. Det de i første rekke ønsket å oppnå var det å skape en miljøforandring for elevene og oppsøke den «virkelige» verden. Lærer B's hovedmotivasjon for å ta med elevene ut var å kunne legge til rette for en skolehverdag hvor elevene opplevde noe annet enn at læreren sto foran tavla og snakket til dem om ting som opplevdes som virkelighetsfjernt og lite relevant, noe som førte til at elevene gjorde mindre skolearbeid for så å bli mindre motiverte og motløse. Han mente at endring og variasjon i undervisningsformene var med på å motvirke denne dalende motivasjonen for elevene. Lærer C delte denne oppfatningen med at skolehverdagen ble for teoretisk og lite variert.

«Nei det handler jo om at det er teori tungt, og at det er ensformig. At den ene oppgaven avløser den andre slik at det blir litt lite variert. Mens hvis du i tillegg kan

være ute bruke kroppen og få noe laget, så kan du på en måte man blir gladere av det» Lærer C

Lærer C mente at det å konkret gå ut og oppleve det man lærte om, var en hensiktsmessig måte å lære på. Grunnlaget var at det var unaturlig å lære om noe som fantes der ute, på tavla, når man enkelt kunne gå ut og oppleve det autentisk. Han eksemplifiserte dette gjennom at elevene hadde trafikkopplæring, og i den undervisningen var de mye ute og observerte trafikk. Her får elevene da møte den virkelige verden, og få førstehånds erfaringer med den, fremfor å lese om det i en bok eller se en film. Lærer B trakk frem det å kunne gå ut og bli kjent med geometriske former, og finne disse i bybildet eller i naturen, og å kunne jobbe med størrelsesenheter som for eksempel areal og avstand. Her kunne elevene få oppleve med kroppen hvor langt 100 meter var, og hvor stor omkretsen av et hus er.

Andre fordeler de spesifikt nevnte i første omgang var at arbeidsmetoden førte til mestring, trivsel og gleden ved å jobbe med noe praktisk hos elevene. Lærerne gav uttrykk for at mange av elevene ikke opplevde denne mestringen i den ordinære skolehverdagen, og at en endring i arbeidsmetode var nødvendig. Lærer A sa det slik:

«For meg så er bakgrunn mestring og trivsel, en annerledes skolehverdag enn i klasserommet foran pulten med de rammene som styres der for det meste». (Lærer A)

Lærer C sier det samme, men utdyper sine meninger noe mer:

«Vi har jo gjerne elever som ikke mestrer skolespillet så veldig bra, som på en måte ikke mestrer å sitte inne med penn og blyant og følge med på tavle. De har, hvert fall sånn som jeg opplever det, tjent mye på å kunne drive ute med litt praktiske ting. Vi ser at de sånn mentalt sett blir gladere, og når de opplever mestringen så tror jeg det er en positiv ting for selvfølelse den samtidig som jeg som lærer får et helt annet forhold til de elevene». (Lærer C)

På slutten av dette sitatet kommer lærer C inn på at uteskole også kan bidra til en styrkning på de relasjonelle bånd mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Denne påstanden om at uteskole legger til rett for relasjonsbygging kom også frem hos de to andre lærerne. Påstanden om at uteskole legger til rette for relasjonsbygging i større grad enn i klasserommet begrunnes med at det er omgivelsene som i større grad innbyr til en annen form for samtale og prat mellom elev og lærer, samt mellom elev og elev. Denne

styrkningen av det relasjonelle hadde lærerne godt utbytte av i det videre arbeidet med læringsmiljøet og det sosiale i klassene. Lærerne opplevde at barna var friere, mer undrende, og mer «til stede» når de var ute i det fri fremfor i klasserommet. Elevene hadde lettere for å oppsøke læreren og dele av sine opplevelser og erfaringer de hadde gjort seg i møte med en aktivitet. Disse opplevelsene tok de også med seg etter uteskoledagen, og kunne gjerne gjenfortelle om opplevelser de hadde hatt i undervisningen i lang tid etterpå. Ofte gjaldt dette elever som til vanlig var litt stille av seg, eller de elevene som ofte var litt urolige og gjorde mye ut av seg inne i klasserommet.

Lærer A og B trakk frem at de ofte opplevde mindre konflikter blant elevene når de var ute. Selvsagt skjedde det uheldige og uønskede situasjoner på uteskoledagene også, men de opplevde at en større andel av barna fant seg til rette og slo seg til ro når de fikk komme ut.

«Blant elevene er det jo veldig mange med ulike behov da, og diagnoser også videre som man må ta hensyn til. Disse kan være utfordrende både i klasserom og uteområde. Men jeg presser bombastisk på at det er mindre konflikter ute enn det er inne eller på skoleplassen. Det er klart når vi er ute så er vi voksne veldig mye mer med i det som skjer» (Lærer B)

Som årsaksforklaring til dette vektla de at nærheten mellom den voksne og eleven var tettere ute, og at de var mer sammen da enn i klasserommet. Videre så var elevene ofte engasjerte og fordypet i oppgavene de skulle gjøre, så de glemte de andre distraksjonene som de vanligvis ble utsatt for i klasserommet. Elever som normalt mestret hverdagen i klasserommet og klasseromsundervisningen dårlig, og dermed ble urolige, ble oppfattet som roligere og mindre utfordrende når de kom ut av klasserommet.

4.1.4 Utfordringer med bruk av uteskole

Alle lærerne ga uttrykk for at de var veldig positive til bruken av uteskole som arbeidsmetode, men de var innom tematikk som belyste at det ikke alltid var like enkelt å få gjennomført slike økter i skolehverdagen. Bemanning, eller mangel på sådan, var et tilbakevendende begrep som ble brukt i praten om utfordringer med uteskole. Lærerne var tydelige på at man var avhengig av å ha med flere voksenpersoner ut på tur enn det man

kunne klare seg med inne i klasserommet. Det ble henvist til eksempler hvor uteskoledager ble avlyst da fravær blant de voksne førte til at oppdekningen ikke var god nok. Lærerne følte seg usikre på hvordan man skulle håndtere uforutsette hendelser dersom man ikke var nok voksne med. Et eksempel på dette kunne være om en elev skadet seg, og hadde behov for å følges hjem eller fraktes til legevakt. Da må det være tilstrekkelig med voksne så én kan reise med eleven, og at det samtidig er nok voksne til å kunne ta hånd om de elevene som er igjen. Slike uforutsette hendelser kan selvsagt oppstå i klasserommet eller i skolegården, men da er man som regel i nærheten av andre voksne som kan omdisponeres og settes inn. I de tilfeller hvor skolen hadde uteskole som satsningsområde, og det lå forankret i timeplanen, var det oftere at uforutsette utfordringer med bemanning ble løst, og at uteskoledagen kunne gå som planlagt. I de tilfeller hvor undervisningen var litt mer sporadisk førte fravær hos voksne oftere til utsettelse eller avlysning av uteskoledagen.

En utfordring Lærer A tok opp var det å finne engasjerende oppgaver for de eldste elevene. Hun hadde ofte erfart at de yngre elevene var friere og fant på mer egenstyrt lek, mens de eldre hadde et større behov for å bli underholdt og krevde mer av innholdet læreren la opp til. Det var vanskelig å konkurrere med underholdningen som lå i spill og sosiale medier, og mente at noe av utfordringen lå i at elevene var vant til å hele tiden få nye impulser og underholdning gjennom skjermen. Gjennom flere uteskoledager hvor hun opplevde at ikke alle elevene i gruppa deltok eller var misfornøyd, mistet hun litt motet og sitt eget engasjement for å lage opplegg. Vi snakket litt mer rundt dette, og det kom frem at det ikke nødvendigvis gjaldt kun uteskole. Det var flere av de som ikke trivdes med den tradisjonelle undervisningen inne heller, og at dette også gjorde noe med motivasjonen til læreren. Hun opplevde at denne manglende motivasjonen allikevel kunne endre seg fra gang til gang, og at det dermed var litt temastyrt, og ikke nødvendigvis arbeidsmetoden som førte til at eleven mistet motivasjonen.

4.2 Erfaringsbasert læring

I spørsmålet om hvorfor lærerne praktiserte uteskole, kom det frem at mange av elevene trivdes med å gjøre noe praktisk. Jeg har valgt å kategorisere resultatene som omhandler selve undervisningen, de didaktiske grep, under hovedkategorien erfaringsbasert læring.

4.2.1 Koblingen mellom inne - og uterommet

De tre lærerne var samstemte om at det var viktig å kunne ha en sammenheng mellom det man gjorde inne i klasserommet og det som foregikk utenfor klasserommet. Men at den aktiviteten man la opp til, ikke nødvendigvis var for å kun dekke den faglige biten som foregikk. Ofte kunne også arbeid med det sosiale i en klasse legges til uteskoleøktene, men at det da allikevel har en sammenheng med de sosiale ferdigheter man øver inne i klasserommet.

I hverdagen hendte det allikevel at man ikke hadde rukket, eller tatt seg tiden til forarbeid. Da ble etterarbeidet viktigere. Det viktige var ikke her nødvendigvis om arbeidet med uteskoleøkta kom før eller etter, men at det ble tatt opp, og satt i sammenheng. I perioder med temastyrt uteskole var opplevelsen at det var enklere for læreren og elevene å se disse koblingene mellom det man lærte om i klasserommet, og det man erfarte utenfor klasserommet, noe som også gjorde det enklere for læreren å trekke frem erfaringene i undervisningen i andre timer etter uteskoleøkta og dermed legge til rette for en større forståelse av tverrfaglighet og dybdeforståelse i emnet de jobbet med. Fra tid til annen hadde det blitt gjennomført undervisningsøkter hvor denne koblingen mellom ute- og inne- rommet ikke ble tydeliggjort. Ofte kunne denne økta stå seg som et godt minne, dersom det var noe spennende som hadde skjedd, men lærerne vurderte læringsutbytte som dårligere for disse øktene, enn om de hadde fått knyttet det opp mot temaet.

«Vi ser jo det er stort sett så ser vi jo det at det får jo en kanskje mer kvalitet over uteøkta dersom du har på en måte klart å forberede dem godt inne på et eller annet. Men noe får du ikke forberedt å dem inne, kanskje du skal se på noe så du faktisk må ut for også starter ute. (Lærer B)

Uteskoledagene kunne også brukes som en fin introduksjon til nye og ulike emner. Gjennom en slik introduksjon kunne man skape en motivasjon og undring hos elevene som skapte et ønske om å lære. Elevene stilte seg spørsmål og tanker om det de så og opplevde som de så tok med seg inn i klasserommet igjen. Lærerne opplevde dette som at elevene fant en større mening i det de lærte. Den nyervervede kunnskapen og undringen ble så brukt i videre arbeid, og et grunnlag å bygge videre på i neste uteskoleøkt. Et viktig moment var at når man sendte elevene ut, uten at man hadde gjennomført et forarbeid, var at man var tydelig i informasjonen ut til elevene om hva oppgaven var. Oppgaven måtte også være tilpasset elevgruppas nivå og alderstrinn.

Lærer C hadde erfaring med at når elevene fikk en konkret arbeidsoppgave ute, en oppgave som kunne ferdigstilles innenfor en rimelig tidsramme, som f.eks. fjerne snø fra en trapp eller produsere x antall vedsekker så merket han at elevene fullførte oppgaven, og ikke ga seg før den var ferdig. Det var unaturlig for elevene å gi seg midt i trappa, eller før sekken var fylt opp. Den følelsen av å fullføre, og den erfaringen med å måtte stå i en jobb til man er ferdig ble betegnet som verdifull. Elevene klarte i større grad å se verdien i den jobben de da utførte i praksis enn det de gjorde i oppgaveløsning i klasserommet. For elevene ga dette utslag i at det var lettere å gi opp midt i en matteoppgave, eller ikke orket å lese en hel tekst når de satt inne. Læreren brukte da ofte å minne elevene på hvordan de jobbet ute, og de metodene de da brukte. I mange tilfeller så han at elevene forsto, og nyttiggjorde seg av denne tilbakekoblingen.

4.2.2 Læringsutbytte

Som presentert tidligere mente lærerne at uteskole var en arbeidsmetode som kunne gi elevene et godt læringsutbytte, og kan jevnstilles med andre undervisningsformer. Når det gjaldt læringsutbytte mente lærerne at dette kunne være vanskelig å måle eller gjøre målbart, og at det kom an på hva man så etter av målbart utbytte. Det samme kan man si om andre undervisningsformer også, men i løpet av intervjuet kom det frem noen historier og opplevelser som konkretiserte det de mente var bekræftelser på at elevene fikk et godt utbytte av uteskoleøktene.

Lærerne opplevde at elevene i stor grad fant mer mening i de praktiske oppgavene som preget uteskoleøktene. De fikk forståelsen av klokka og begrepet tid, betydde noe når man skulle planlegge og gjennomføre en arbeidsoppgave. At oppgavene de gjennomførte opplevdes mer autentiske og virkelige syntes å ha en effekt hos elevene. Det ble tydeligere hvorfor de skulle lære de ulike tingene, og det kunne være lettere å få elevene til å gjennomføre de gitte oppgavene, kontra inne i klasserommet. Denne opplevelsen hadde også en overføringsverdi til klasserommet og det som foregikk der.

Lærer C la vekt på fordelene med at eleven selv kunne «kjenne på kroppen» og erfare hvordan ting i virkeligheten opplevdes og dermed kroppslig også kunne lagre kunnskap og erfaringer. Et eksempel han brukte var i forbindelse med førstehjelpsundervisning i trafikk valgfag. Et av temaene som ble vektlagt var forebygging av hypotermi i en ulykkessituasjon. Gjennom en praktisk gjennomføring av et slikt scenario, ville elevene selv merke hvor fort de ble kalde, og kunne overføre dette til hvordan den forulykkede hadde det.

«ja og så er det noe helt annet når du hvis du i klasserommet sier at du må passe på at pasienten ikke fryser så vil det være noe helt annet hvis du går ut og pasienten faktisk fryser ja at man kjenner det på kroppen» (Lærer C)

Den fysiske delen, det å bruke sansene og kroppen ble også trukket frem av de andre lærerne. At man er ute og for eksempel lukter på en blomst, smaker på noe eller tar på noe ville gi elevene en «fysisk knagg» (Lærer A) å henge kunnskapen på. Denne erfaringen mente hun ville sitte i elevene i lengre tid, enn om det hadde blitt fortalt til elevene i klasserommet.

Lærer B trakk frem at kunnskapen sitter i lenge gjennom samtaler han hadde med tidligere elever han møtte. I slike samtaler var det ofte historier fra de praktiske uteskoledagene som ble trukket frem som gode minner fra elevenes synspunkt. Disse minnene hadde da følgelig et faglig tilsnitt og knyttet til et aktuelt tema, det var aktiviteten de hadde gjort som var det elevene vektla.

«Når jeg snakker med elever igjen i senere tid sier de: jeg husker når du hadde med fugl og vi jobbet med dem! - Det er jo fem og tjue år siden! (Lærers egne kommentar). Vi bare gledet oss til september og jakta kom for visste at da har tok du med deg fugl» (Lærer B).

Uteskoleøktene engasjerte elevene på helt andre måter enn de tradisjonelle undervisningstimene, og ofte var det også flere som deltok i diskusjoner og etterarbeid i timene. Elevene syntes i større grad å ha noe å fortelle, eller å ønske og fortelle de andre klassekameratene om etter slike felles opplevelser. Disse erfaringsdelingene ble beskrevet som positive, og ofte hadde de en løsere tone enn den daglige dialogen i klasserommet. Samtalene var ofte preget av latter, da det var opplevelser hvor noen hadde gjort noe gøy som ble delt. Eksempler på dette kunne være å ha ramlet i bekken eller nesten krasjet med ett tre da de sto på ski. For læreren ble det da lettere å ta tak i disse opplevelsene og engasjementet, og å knytte det opp mot de temaer som var overordnet for økten. Lærerne merket også et økt engasjement og undring hos elevene. I disse situasjonene hvor elevene selv undret og la merke til ting, søkte de hjelp og forklaring hos læreren. Elevene viste her ett ønske om å lære, og læreren kunne lett ta tak i de situasjonene og løfte de videre.

4.3 Uteskole som arena for mestring

Lærerne beskriver en endring i elevgruppen når de beveger seg ut fra klasserommet og til en annen arena. Flere elever som til vanlig er stille og beskjedne, åpner seg mer opp, samarbeidsoppgaver går lettere, og elevene er mer deltakende i det som foregår enn når de sitter inne. Praten mellom elevene i gruppa går lettere og de virker mindre preget av klasserommets gitte roller. En av lærerne uttrykker at elevene «glemmer seg» når de kommer ut og gjør noe praktisk. Han sikter her til at eleven glemmer den «rollen» den har i klasserommet, og deltar mer aktivt enn den ellers ville gjort i det sosiale samspillet. Konfliktnivået og uroen i klassen blir merkbart mindre i det klassen går ut, noe som ~~dette~~ gjør at lærerne opplever at de får bedre tid til å være med elevene og at de bruker mindre tid på å løpe etter og hanke inn elever som ikke deltar. Det blir mindre irettesettelse av uønsket atferd, og øktene preges i stor grad av positive opplevelser mellom lærer og elev. Spesielt trekkes det frem at elever som kan være urolige og vanskelige å ha i klasserommet, er lettere å møte på en god måte for begge parter i det utvidede klasserommet. Lærer C beskriver dette med at han aner en ny form for respekt og samhold når elevene og læreren jobber sammen om en felles oppgave. Han sier at «det er nesten som om vi er litt kompiser». Denne gjensidige tillit mellom elev og lærer tar han med seg videre inn i klasserommet, og ved uro eller at noe uønsket skjer med disse elevene holder det at de bare har blikkontakt for å skape

en endring. Han var tydelig at denne atferden ikke kom av frykt for hva han som lærer skulle gjøre, men munnet ut i en felles forståelse basert på deres gode relasjon.

Lærerne vektlegger at de gjennom uteskoledager opplever at de selv også kommer nærmere inn på elevene, og at de blir bedre kjent på det relasjonelle plan. Elevene får vist sider og kompetanser ved seg selv som de ikke får vist i klasserommet ellers. Dette er ferdigheter lærerne ser hos eleven, men også elevene mellom seg. Lærer C konkretiserte dette gjennom et nylig opplevd eksempel, det gjengis her som dialogen vi hadde under intervjuet.

Lærer C: *«Jeg ser jo det veldig godt på de ungdommene som har vært med meg i arbeidslivsfag, når vi i kroppsøvingen har en måte hammer spiker oppgave¹. Så er det milevis av forskjell på de som har drevet ute før, og på de som på en måte bare er inne og driver med skolespillet»* Intervjuer: *«I en sånn hammer spiker stafett da og hvis du elevene selv kunne velge hvem du ville være på lag med mellom valgt den som er rask eller den noen veit er god til å hamre?»*

Lærer C: *«De ville valgt de som har vært på arbeidslivsfag hos meg»*

Intervjuer: *«Er det de som normalt blir valgt først i en sånn stafett med løping?»*

Lærer C: *«Nei, det (nøler, og tenker litt) Ja, for det er egentlig et godt poeng! Det som er styrken da, på en måte at i et sånt ute opplegg, så er det de elevene som da ikke har ferdigheter i lese- og skriveferdigheter som får vist sin side»*

Læreren er tydelig på at de øktene han gjennomfører med arbeidslivsfag utendørs, faktisk fører til at enkelte elever ikke har falt utenfor skolen. Grunnen til dette er at elevene, gjennom praktiske oppgaver og ulike tilnærminger til ulik kompetanse, fører til mestring og motivasjon hos elevene. Han mener at denne opplevelsen er med på å styrke elevenes selvtillit, identitet og motivasjon. Disse kvalitetene er vanskelig å måle, og å kunne knytte til en spesifikk arbeidsmetode, men han mener at igjennom samtaler og observasjoner igjennom flere år i praksisfeltet mener å se en klar sammenheng.

Lærer B forteller om besøk i ulike religiøse bygg, hvor han har sett at barn fra ulike religioner kan få vist mer av sin kunnskap i temaet. Her fikk ofte barn som ikke deltok så aktivt i klassemiljøet ellers, ofte på grunn av språklige utfordringer, delt av sin kultur og

¹ En stafett hvor elevene skal løpe frem til en planke, slå inn en spiker, for så å løpe tilbake til veksling.

kunnskap om det de kunne. På samme tid får barn som ikke har denne trosbakgrunnen en dypere innsikt i sine medelevers tro og kulturelle bakgrunn.

I forbindelse med undervisningsopplegg knyttet til å bli kjent med hverandre og arbeid med det sosiale i klassen, har den samme læreren gått rundt i skolens nærområde og oppsøkt hjemmene til elevene i klassen. De har ikke vært inne i hjemmet hos hver enkelt, men sett hvor huset er, hvordan det ser ut og hvor det ligger. På denne måten har elevene blitt mer kjent med hverandre, utover det som var vanlig innenfor klasserommets fire vegger. Denne kjennskapen til hverandre og om hverandre ble sett på som et godt og viktig grunnlag for videre arbeid med det sosiale og læringsmiljøet i klassen.

5. Drøfting og diskusjon

Resultatene i forrige kapittel viser at lærerne bruker uteskole som arbeidsform på de ulike trinnene i grunnskolen. Deres forståelse av uteskolebegrepet og hva dette rommer, støtter opp om Arne Jordets (2010) definisjon og operasjonalisering av begrepet som brukes som kunnskapsgrunnlag i denne oppgaven. I presentasjonen av resultater var det viktig å bruke informantenes egne ord og begreper, for å få frem deres forståelse av temaet vi snakket om. Det var da hensiktsmessig å kategorisere disse resultatene på den måten jeg valgte i kapittel 4. I drøftingen ser jeg på disse resultatene med et mer overordnet blikk, og ser på argumenter, eller funn, som samsvarer med det teoretiske grunnlaget jeg redegjorde for i kapittel 2. På bakgrunn av dette vil strukturen i drøftingen være annerledes enn i fremstillingen av resultat.

Drøftingen er delt inn i *uteskole en status oppdatering fra praksisfeltet*, *uteskole som arbeidsmetode sett i lys av fagfornyelsen* og *uteskole som motivasjonsfaktor*. Det er ikke et siktemål her å vurdere den enkelte lærers svar, eller sette spørsmålstegn ved deres arbeidspraksis. Det vil ikke samsvare med det fenomenologiske utgangspunktet. Målet er snarere å belyse informantens livsverden og erfaring, og å drøfte disse med sikte på å belyse faglige perspektiver opp mot funnene.

Drøftingen støtter seg til teori og tidligere forskning om hvordan lærere bruker uteskole som arbeidsform på måter som kan være fremmede for motivasjon og mestring av skolehverdagen for elever. Uteskole en statusoppdatering fra praksisfeltet belyses gjennom det etablerte kunnskapsgrunnlaget for uteskole. Uteskole som arbeidsmetode sett i lys av fagfornyelsen blir drøftet med utgangspunkt i Deweys læringsfilosofi og de ulike tankene rundt dannelsesfilosofi. Uteskole som motivasjonsfaktor blir blant annet belyst av anerkjennelsesteori og aktørperspektivet.

5.1 Uteskole en statusoppdatering fra praksisfeltet

Uteskole er en veldokumentert og utbredt undervisningsform. Lærerne som svarte i denne undersøkelsen har til sammen flere års erfaring i bruk av undervisningsmetoden, og har brukt den på alle trinn i grunnskolen. De var tydelige på hvilke kvaliteter de la i undervisningsmetoden, og hvordan de jobbet opp mot elevene. Dette kapitlet er en presentasjon, og refleksjon rundt informantenes oppfattelse av uteskolens didaktiske hva, hvordan og hvorfor spørsmål.

5.1.1 Uteskolebegrepet

Arne Jordet (2010) berammer begrepet uteskole som 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* » (Jordet, 2010, s. 34). Informantene i undersøkelsen har en relativt lik oppfatning og definisjon av hva de legger i begrepet. Det kommer tydelig frem fra alle tre informanter at uteskolen rommer både det faglige og det dannende perspektivet på læring, og dermed er en godt forankret og akseptert undervisningsmetode i deres kollegier. De er samstemte i at uteskole gjelder undervisning som foregår utenfor klasserommets fire vegger, og at det er en fin arbeidsmetode for å kunne utfylle og supplere undervisningen og gi elevene opplevelser og læring i den «virkelige verden». Ulikheten og det som skilte deres oppfatninger fra hverandre handler i stor grad om uteskole kun dreide seg om aktiviteter utendørs, eller om det dekket all undervisning som ble utført utenfor klasserommet. Som for eksempel et bibliotekbesøk eller museumsbesøk. Lærernes felles oppfattelse av begrepet rommer den bredden og kvaliteter som støttes av de brede kunnskapsgrunnlaget som er lagt for uteskole (Rickinson m.fl, 2004; Mygind, 2005; Jordet, 2010; Szczepanski, 2007; Faskunger et. al, 2018).

5.1.2 Bred eller smal forståelse av begrepet

Oppfatningen om at uteskole kun begrenser seg til aktiviteter og områder uten tak, faller delvis inn under den smale forståelsen av begrepet. Her nytter man skolens nærområde med intensjonen om å nå mer spesifikke mål. Disse målene kan være både av faglig og sosial karakter, og har som oftest en tydelig intensjon og ramme rundt undervisningsopplegget. Undervisningen vil da ofte bære preg av å ha kort varighet og være begrenset innholdsmessig. En utfordring med denne forståelsen er at undervisningsmetodens allmenndannende egenskaper da lett forsvinner, og at man fort låser uteskolen til temaer og fag med en spesifikk tilknytning til uterommet (Jordet, 2010, s. 32). Læreren beskriver også at det kunne være vanskelig å fenge de elevene som ikke liker å være ute, og at de vanskelig lot seg engasjere. Dette kan ha en sammenheng med at eleven ikke liker temaet eller faget, og at den trives bedre innendørs, uten at innendørs nødvendigvis er i klasserommet. De to andre lærerne legger vekt på at uteskole gjelder all undervisning som foregår utenfor klasserommet, og at det dermed er en undervisningsform som på ett eller annet vis treffer alle. Denne forståelsen av arbeidsmetoden faller inn under den brede forståelsen av uteskolebegrepet. Her er det de kvaliteter en kan oppnå ved å bruke alternative arenaer som er førende for planleggingen av undervisningen. Denne forståelsen legger godt til rette for å jobbe med de allmenndannende ferdigheter, men formen krever god planlegging og bevissthet for hva elevene skal gjøre (Jordet, 2010, s. 32). Hovedintensjonen til alle tre informanter er å skape en miljøforandring som bryter med den vanlige skolehverdagen for elevene, og ønsket er at disse endringene skal kunne føre til mestring og trivsel for elevene. Uavhengig om man legger den brede eller smale forståelsen av begrepet uteskole til grunn i sitt lærersyn, fratrar man ikke elevene muligheten til å jobbe med kontekstbasert læring som kan ha både faglige og dannende mål for øyet (Jordet, 2010, s. 32).

5.1.3 Koblingen mellom ute- og inne- rommet

Lærerne i undersøkelsen gjennomførte alle en form for forarbeid eller etterarbeid i forbindelse med sine uteskoleøkter. Det var en klar sammenheng i læringsutbytte, dersom de vektla økter med forberedelse eller etterarbeid. De opplevde at læringspotensialet i aktiviteten økte og at motivasjonen og læringsviljen hos elevene steg, de gangene de lyktes med å etablere en tydelig sammenheng mellom det som skjedde i og utenfor klasserommet. Tydeliggjøringen av sammenhengen mellom det som foregår inne i klasserommet og utenfor klasserommet, er å skape en forståelse om hvordan ting fremstår i den virkelige verden kontra den teoretiske fremstillingen av virkeligheten vi får igjennom bøker og andre kunnskapsformer (Jordet, 2010, s.47; Faskunger, 2018, s. 17).

De skolene som over tid har gjennomført satsninger med uteskole som arbeidsform hadde lettere for å jobbe kontinuerlig med undervisningsformen, og kunne planlegge for et bredere innholdet i øktene. Dette systemiske arbeidet førte til at forarbeid og klargjøring før øktene ble utført, og elevene var da klar over hvilke oppgaver de skulle gjøre og hva de skulle se etter. I etterkant av økta ble det et etterarbeid i klasserommet, hvor de delte erfaringer for så å bruke disse erfaringene som grunnlag for den neste uteskoledagen. Denne jobbingen og planlegging av undervisningsøktene samsvarer med Jordets (2010, s. 46 - 47) tretrinnsprosess som er beskrevet i kap. 1.6.2.

Ut ifra hva som er målet med undervisningsøktene varierte man mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til stoffet (Jordet, 2010, s. 48 – 50). Spesielt i oppstart av nye faglige temaer var det naturlig å la elevene komme ut i verden for å se på, og erfare et fenomen, altså en deduktiv tilnærming. Erfaringene og inntrykkene tas så tilbake til klasserommet og gir grobunn for diskusjoner og undringer som kunne engasjere elevene til videre læring. Denne tilnærmingen stilte allikevel noen krav til at læreren hadde god kjennskap til området de skulle benytte seg av, og klarte å tilpasse oppgavene som skulle gjøres til elevenes nivå. Den induktive arbeidsmetoden var den mest utbredte tilnærmingen. Eleven hadde på forhånd hatt en eller flere gjennomganger av det de skulle jobbe med utendørs, og oppsøkte så egnet arena for undersøkelsene. I denne tilnærmingen så man også at engasjementet og undringen blant elevene fortsatt er gjeldene. Under etterarbeidet ble erfaringer og inntrykk diskutert, og læreren knyttet dette tilbake til læringsstoffet som var tema for økta. Lærerne selv skilte ikke så mye på hvilken tilnærming de mente var best selv, men at det snarere er en kombinasjon

av induktiv og deduktiv tilnærming som foregår i praksis. Det var en enighet om å ta tak i de situasjoner som oppstod der og da, og støtte elevene i deres engasjement og undring, enn å alltid skulle styre de i den retningen de selv mente var riktig.

Koblingen mellom det som skjedde ute og det som foregår inne dreide seg om både den allmenndannende og faglige delen av skolen. Det å kunne forholde seg til tidsfrister og tidspunkter ble lettere for elevene når de fikk oppgaver ute de «måtte» bli ferdige med. Det samme gjaldt egenskaper som å holde på med noe over tid, og oppleve å ferdigstille noe. Disse følelsene og opplevelsene ble de minnet på av læreren på senere tidspunkt når de jobbet med oppgaver av teoretisk art. Da var det ikke nødvendigvis en lik type oppgave, men egenskapen med å kunne stå i noe og fullføre ett oppdrag som var av overføringsverdi.

5.1.4 Kvaliteter i bruk av uteskole

Lærerne trekker frem miljøforandringen, og gleden ved å gjøre noe praktisk som den viktigste egenskapen uteskole gir elevene. Det påpekes at skolehverdagen i stor grad preges av teori, og at undervisningen i stor grad er styrt av en lærer fra tavla (Jordet, 2020, s.17; Nordahl, 2010, s.13 – 21; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.25). Undervisningsformene som i stor grad utøves inne er basert på mye lesing og produksjon av tekst, og har sjelden rom for fysisk utfoldelse. Samfunnets økte søkelys på måloppnåelse, karakterer og kartleggingsresultater gjør at flere elever mister motivasjonen, ikke mestrer skolehverdagen og etter hvert faller utenfor. Disse elevene blir ofte mindre engasjerte, og mer urolige i klasserommet og lærerne må bruke mer tid på å tilpasse oppgaver og disiplinere disse elevene. Arbeidsformen uteskole trekkes da frem som et alternativ for å kunne bedre tilpasse opplæringen til de elevene som ikke mestrer skolehverdagen så godt, men også som en styrkning og motivasjonsfremmende arbeidsform for de elever som mestrer skolehverdagen. Lærerne opplever gladere elever når de får gjort noe fysisk, og at uroen som mange elever har innendørs forsvinner (Jordet, 2010, s. 63; Faskunger m.fl, 2018, s. 16-17). Dette førte til at det blir færre konflikter og elevene samarbeider bedre og med flere enn de ville gjort innendørs. Generelt sett opplevde lærerne at konfliktnivået blant elevene gikk ned når de kom ut av klasserommet (Faskunger m.fl, 2018; Jordet, 2010; Rickinson, 2004; Jordet, 2007).

I arbeidet med det relasjonelle i klassen blir ofte uteskole brukt som arena, både i arbeidet med det relasjonelle mellom elever, men også mellom lærer og elev. Informantene sier de får bedre tid til å se og være med elevene og får bedre innblikk i deres kompetanser og egenskaper når de ser de i andre situasjoner enn i det daglige. De opplever at det er lettere for elevene å henvende seg til lærerne når de er ute, og at de sammen opplever en felles tilhørighet. Lærer C sier at han gjennom felles praktiske arbeidsoppgaver får et «kompis» lignende forhold til sine elever, og at denne nære relasjonen tas med i det videre samarbeidet mellom elev og lærer i skoleløpet uavhengig av fag (Jordet, 2010, s.65; Faskunger m.fl, 2018, s.40; Rickinson, 2004, s.37; Mygind m.fl, 2019, punkt. 3.4).

5.1.5 Oppsummering status oppdatering uteskole

Empirien rundt uteskolens didaktikk viser at lærernes oppfattelse av hvilke muligheter og verdier uteskolen gir, samsvarer med det brede og etablerte kunnskapsgrunnet vi har om metoden. Svarene lærerne oppfyller Fagfornyelsens overordnede del som omhandler bruk av det utvidede klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2017).

De egenskapene som lærerne trekker frem som verdifulle og særegne i deres tale, settes ikke i sammenheng med læreplaner og styringsdokumenter, men handler i stor grad om den enkelte lærerens verdisyn. Hva de anser som viktig i opplæringen og i etablering av relasjoner og et godt klassemiljø. Det legges stor vekt på at elevene skal føle seg verdsatt i relasjonen mellom lærer og elev, men også i elev til elev relasjonen. Disse erfaringene elevene tilegner seg gjennom uteskole anser lærerne som egenskaper som legger til rette for utviklingen av selvstendige og autonome mennesker. Dette drøftes nærmere i neste kapittel.

5.2 Uteskole som arbeidsmetode sett i lys av fagfornyelsen

De foregående delkapitlene er skrevet med det formål å kaste lys over de oppfatninger mine informanter har i forhold til det etablerte kunnskapsgrunnlaget som omfatter uteskole.

Informantene gir svar og kommer med eksempler som støtter opp under etablerte egenskaper og kvaliteter uteskolen er gitt. Kapitlet svarer på uteskolens didaktikk og besvarer uteskolens hva, hvordan og hvorfor. Gjennom lærernes svar og eksempler, kommer det tydelig frem at uteskole er en arbeidsmetode som fører til dannelse hos elevene.

5.2.1 Uteskole som dannelses fremmende arbeidsmetode

Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det gjeldende styringsdokumentet for planlegging og gjennomføring av opplæring i skolen. Informantene i denne undersøkelsen hadde gjennom lengre tid jobbet med implementeringen av den nye læreplanen. Begreper som tverrfaglighet og dybdelæring kom naturlig frem i våre samtaler, og lærerne mente at uteskole var en undervisningsform som naturlig la til rette for denne type læring.

Elevene blir beskrevet som mer undrende og engasjerende når de deltar aktivt i opplæringen når den foregår utenfor klasserommet. De oppleves å være mer til stede i undervisningen, og ønsker å dele sine erfaringer og refleksjoner med de andre elevene i klassen. I de møtene elevene hadde med utendørs, med praktiske utfordringer og innsikt i nye miljøer, samfunn og arbeidsliv økte elevenes egne engasjement og selvstendighet. Disse tankene støttes opp gjennom Fagfornyelsens tanker om hva dannelse i skolen er (Utdanningsdirektoratet, 2017). Oppgavene som ble gitt, og temaer som ble tatt tak i, tok utgangspunkt i situasjoner og temaer som lå tett opp mot elevens livsverden og forståelse av verden. Denne forankringen i elevens livsverden er av grunnleggende betydning i Klafkis dannelsesteori og Deweys tanker om dannelse og læringsfilosofi (Klafki, 2011, s. 176 – 178; Dewey, 1996c, s.68 - 70).

Dette ønsket om å lære, og selv aktivt delta i læringsprosessen støttes opp av aktørperspektivet og tanken om at eleven selv er drivkraften for sin egen læring (Nordahl, 2010, s. 13 – 21). Ved en mer aktiv deltakelse i egen læringsprosess vil eleven bli bedre kjent med seg selv, og bedre rustet til å mestre sitt eget liv. Erfaringen lærerne i denne undersøkelsen har gjort i arbeidet med uteskole, bekrefter at arbeidsmetoden innehar kvaliteter som styrker og legger til rette for elevenes mestring og utvikling av ferdigheter.

Selv om lærerne var positive til arbeidsformen og mente den traff mange elever, mente de allikevel at ikke alle elever kan treffes med det samme undervisningsopplegget. For å kunne treffe alle elevene fordret det en bredere tanke om hva opplæringen og opplegget skulle inneholde, og en variasjon i hva man hadde som arena og mål. En elev som ikke likte å være ute i skogen og ikke ønsket å delta her kunne fint finne mestring og engasjement når de besøkte et museum. Disse erfaringen bekreftes av Nordahl (2010, s. 16 – 20) hvor spesielt lærerens rolle og oppgave i å lage undervisningsopplegg knyttet til elevens interesseområde og anerkjenne og løfte frem enkeltelevens sterke og positive sider inn i fellesskapet. På denne måten opplever eleven følelsen av samhold, og kunne bidra med noe inn igjen i fellesskapet som igjen fører til mestring og økt motivasjon (Nordahl, 2010, s.21; Jordet 2020, s.25).

Arbeidsformen oppfattes som vellykket de gangene elevene selv er delaktige og selvgående i løsningen av oppgavene. Opplevelsen av elevengasjement ble i kap. 5.1.2 satt i sammenheng med den brede eller smale forståelsen av uteskolebegrepet og at disse to forståelsene har ulikt innhold og til dels formål (Jordet, 2010, s. 32). En av lærerne i undersøkelsen opplevde at de eldre elevene var vanskeligere å motivere og engasjere til aktiv deltakelse i uteskolen. Denne læreren definerte selv begrepet uteskole som et smalt begrep som kun omhandlet aktivitet uten tak. Med denne begrensningen vil undervisningen i større grad knyttes opp til enkelte mål, og det faglige utbyttet er i fokus. Læreren styrer ofte aktiviteten, og det er lite rom for egen utforskning og undring. Denne tankegangen finner vi igjen i Klafkis (2001) beskrivelse av materialdannelse. De to andre lærerne i undersøkelsen la til grunn en bredere forståelse og beskriver at målet med opplæringen ofte er knyttet til et mål, men at læringen foregår på flere plan og ikke enten sosialt eller faglig. De opplever elever som i stor grad er undrende og utforskende og gjerne vil dele det de har erfart med medelever og voksne. Tanken om at en undervisningsøkt rommer mer enn kun det faglige eller kun sosial og kroppslig erfaring er i tråd med Klafkis (2001) kategoriale dannelsesperspektiv får elevene utviklet ferdigheter og kompetanser innenfor det som er vesentlig og nært elevenes virkelighet. De skal utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å tenke kritisk, som gjør at de aktivt kan bidra inn i det sosiale samfunnet vi lever i, og som er med på å danne oss som mennesker. De skal lære av kulturen og omgivelsene de lever i, og bruke denne kunnskapen til å ta egne selvstendige valg som vil påvirke deres liv og fremtid (Klafki, 2011, s. 176 - 178).

Begrepet dannelse blir ikke uttrykt eksplisitt av informantene, men de bruker uttrykk som arbeid med det sosiale i klassen og læringsmiljøet. Denne begrepsbruken samsvarer godt med læreplanens bruk av begrepet sosial læring som en beskrivelse av dannelsesprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne snakker om elevene som en gruppe, og trekker de frem enkeltindividet når de snakker om hvordan enkeltelever kan «vokse» på erfaringer de gjør sammen med andre elever. De begrunner de vellykkede uteskoleøktene med å snakke om et felles løft for en hel gruppe av elever, og at det legges vekt på hvordan de deltar i samspillet i klassen. Tanken om at dannelse, den sosiale læringen, skjer i individet, men er et resultat av erfaringer gjort i fellesskapet og i samspillet mellom individer støttes av Deweys tanker om dannelse (Løvlie, 2013, s. 252 - 254). Gjennom langsiktig, og målrettet arbeid som innebærer gjentatte og timeplanfestede dager og perioder med uteskole vil elevene fortsette sin egen «dannelsesreise», og bygge på de erfaringer de gjør seg i samspillet mellom andre elever og i autentiske omgivelser. Dette vil danne grunnlaget for trygge og selvstendige mennesker. Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at arbeidet med det sosiale og elevengasjementet strekker seg over tid, og i så måte aldri tar slutt. Dette støttes av Klafkis tanke om at dannelse har en «dobbel åpning» og ikke har en start eller slutt, men er en kontinuerlig prosess vi står gjennom hele livet (Klafki, 2011, s. 176 - 178).

5.2.2 Uteskole som motivasjonsfremmende arbeidsmetode

Lærerne i undersøkelsen trekker frem at dagens skole for mange oppleves som veldig teoribasert og oppleves som virkelighetsfjern for elevene. Undervisningen preges i stor grad av at elevene sitter i klasserommet, og jobber med oppgaver gitt av læreren. Lærerne merker at mange elever faller utenfor, og ikke mestrer skolehverdagen og at dette igjen fører til ytterligere svikt i motivasjonen. Denne påstanden finnes det godt belegg for at er reel i forskning gjort på praksis i dagens skole (Jordet, 2020, s.17; Nordahl, 2010, s.13 – 21; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.25). Tanken om en teoribasert og livsfjern skole er ikke ny, og er ett av hovedargumentene til Dewey for å legge om til en annen form for opplæring enn der læreren sto og foreleste for klassen (Dewey, 1996a, s. 25-28; Dewey, 1996b, s.54 - 56).

Lærerne argumenterer for at deres bruk av uteskole er for å skape en endring i elevenes skolehverdag, men på samme måte kunne legge til rette for både sosial læring og den faglige læringen. Gjennom bruken av uteskole løfter lærerne frem verdien av å kunne skape rom for

at elevene selv skal kunne gjøre førstehåndserfaringer når de står ovenfor en situasjon, eller et fenomen. Lærer C bruker eksempelet fra en førstehjelpsundervisning for å illustrere dette. Her har de på forhånd lært en del grunnleggende førstehjelp, og hvordan man skal oppføre seg dersom man kommer til et skadested. Forebygging av hypotermi er en viktig del av den førstehjelpen man skal gi på et skadested. Når læreren står inne, og forteller om at pasienten lett fryser er dette noe eleven kan kjenne igjen og forstå på et basalt plan. Men når de så går ut i et rigget øvingssted for å praktisk gjennomføre, får eleven selv kjenne på kroppen hvordan det er å stå å fryse. Eleven får dermed en førstehåndserfaring med hvordan det kan oppleves for en skadet pasient. Etter øvelsen tas denne erfaringen med inn og tilbake i klasserommet, og gir grunnlag for videre refleksjon. Neste gang eleven så kommer ut for en lignende situasjon har den selv kjent på kroppen hva det vil si å fryse og vil forhåpentligvis gjøre en tilbakekobling til tidligere erfaring og bruke denne til å forhindre at pasienten fryser. Denne erfaringen eleven gjør seg, som så ses i samspill med refleksjon og en ny erfaring erkjenner førstehåndserfaringen som en kilde til læring (Dewey, 1996b, s. 53 - 55). Uten denne tilbakekoblingen mellom erfart praksis og det teoretiske, vil ikke læringen oppstå og sette seg i kroppen på samme måte. Dette var også erfart av informantene i denne undersøkelsen, der de trekker frem at i undervisningsøkter hvor det ikke forekommer et godt for – eller etterarbeid, huskes opplevelsene mer som et minne. Der skiller informantene på begrepene minne og læring, hvor læring anses som noe mer varig, og det vi ønsker at elevene sitter igjen med. Disse argumentene for at kunnskapen ikke setter seg, eller ses i sammenheng med annen kunnskap dersom det ikke foretas en kobling med tidligere erfaringer samsvarer med Deweys prinsipp om kontinuitet. Det er først når elevene bruke sin kunnskap og erfaring at en dypere og varig læring kan skje. Så, for at uteskole skal kunne legge til rette for dybdelæring og dermed innfri den nye læreplanens krav, må disse koblingene kunne gjøres (Myhre, 1996, s.173; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Når det kommer til utgangspunkt for hva opplæringen skal inneholde nevner lærerne at undervisningen bør ta utgangspunkt i noe som er i nærheten av elevenes livsverden. Oppgavene eller gjøremålene må være tilpasset deres nivå, både faglig og sosialt. Det var viktig at temaene de skulle undersøke opplevdes autentiske og forståelig for elevene. For eksempel i forbindelse med arbeidet med geometriske figurer, og begreper var det viktig for Lærer B å kunne knytte disse abstrakte temaene til ekte observasjoner i nærmiljøet. For å kunne imøtekomme elevene der de er og tilpasse seg til deres livsoppfattelse og verden

krever det at læreren er godt kjent med elevene, og ønsker å sette seg inn i deres hverdag (Jordet, 2010, s. 113, s 119).

Ut ifra Deweys erfaringsbaserte læringsfilosofi beskrives en normativ pedagogikk og didaktikk om hvordan vi bør legge opp planleggingen og gjennomføring av uteskoledagen. Gjennom å ta i bruk omgivelser og situasjoner som er kjent for elevene, og legge til rette for at elevene får førstehåndserfaringer med disse gjennom en aktiv bruk av hele kroppen, vil man oppheve skolens dualisme, og legge til rette for at flere elever kan oppleve mestring og vellykkethet i skolehverdagen (Dewey, 1996a, 1996b, 1996c).

5.3 Uteskole som motivasjonsfaktor

Et av hovedproblemene vi står ovenfor i dagens skole er mangelen på elevens egne engasjement (Hattie, 2009; Jordet, 2020; Nordahl, 2010). Informantene i denne undersøkelsen støtter opp om denne påstanden gjennom at de forteller at andre former for undervisning, i denne konteksten uteskole, øker elevenes motivasjon for egen læring, engasjement, både i det sosiale og det faglige. Lærerne gir tydelig uttrykk for at dagens skolehverdag er for teoribasert og ensformig. Denne tanken om egen og andre læreres praksis er hovedårsaken til at de velger å legge undervisningen ut fra klasserommet. De anser uteskolens iboende verdi og pedagogikk som en motpol til den konforme standardiserte skolehverdagen. Gjennom endring i sin arbeidsmåte, og bruk av omgivelsene har de et ønske om å kunne nå ut til flere elever, og kunne skape arenaer hvor de alle kan oppleve mestring og mening. Dette vil i så måte føre til et større læringsutbytte og engasjement for skole.

Opplæringslova stiller krav til læreren om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Læreplanverket legger føringer for at man skal benytte seg av omgivelsene og oppsøke relevante arenaer for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne i denne undersøkelsen har et ønske om å skape et bedre utgangspunkt og læringsmiljø for den enkelte elev. Disse ønskene oppleves som en manifestasjon av lærerens menneske – og verdisyn. Lærerne har et uttalt mål om å kunne imøtekomme flest mulig, og helst alle elever med sin undervisning. De evaluerer, varierer og vurderer sine opplegg, og gjør endringer ut ifra hvordan elevene responderer. Elevenes bidrag anerkjennes i møte med de erfaringer elevene gjør seg, og elevene opplever med dette mestring. Hvordan lærerne jobber med å fremheve elevenes styrker og kompetanser har klare linjer til Honneths anerkjennelsesteori og hvordan denne kan komme til uttrykk i skolen (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

5.3.1 Anerkjennelse i uteskolen

I undersøkelsen kommer det frem at lærerne mener uteskole er en arbeidsform som passer for alle elevene. Men at ofte så er det de elevene som faller på utsiden av skolehverdagen, som har mest nytte av opplæringen. Bruken av uteskole er allikevel ikke en undervisningsform som benyttes på et fåtall av elevene, her legges alltid undervisningen opp til at hele klassen er deltakende, og oppgavene tilpasses alle. Gjennom planlegging ut ifra Deweys læringsfilosofi og Klafkis syn på danning, gir uteskole muligheten, og variasjonene, til at elevene kan oppleve å få oppgaver de kan bruke sin kompetanse og kunnskap på å løse. Dette innebærer at alle elevene opplever å ha noe å gjøre, og få gjort noe på tross av sine utfordringer i det ordinære klasserommet. Elevene vil oppleve at de alle har en likeverdig verdi, som mennesker og individer i samfunnet. En slik tanke, og gjennomføring, vil gi elevene en anerkjennelse i den rettslige sfære og danne grunnlaget for selvrespekt (Jordet, 2020, s.372).

I alle de tre intervjuene snakker lærerne om elevene i positive ordlag, og legger vekt på de gode hendelsene de har sammen med dem. Der de snakker om problematiske saker knyttet til elevene handler det om en frustrasjon over å ikke kunne støtte denne, slik at eleven får en god hverdag. I disse påstandene, og ytringene ser man at lærerne bryr seg om elevene, de ser elevene, aksepterer hvem de er og prøver å forstå dem. For å ytterligere nærme seg elevene undrer de seg sammen med dem, og deltar i deres diskusjoner og samtaler. Dette elevsynet faller inn under anerkjennelses sfæren, kjærlighet og er med på å gi elevene selvtillit (Jordet, 2020, s. 371).

Sett i perspektivet gjennom den sosiale anerkjennelses sfære, som legger grunnlaget for selvtillit, nevner lærerne flere eksempler på situasjoner som bidrar til dette. Det trekkes frem situasjoner i samsillet mellom lærer og elev, hvor elevene kan komme med bidrag fra sin kulturelle og etniske bakgrunn. For eksempel i forbindelse med besøk til ulike religiøse bygg, museumsbesøk og ulike former for natur, hvor elevene kommer med bidrag og kompetanse inn i fellesskapet. Lærer B snakket om hvordan elever fra annen etnisk og kulturell bakgrunn kunne blomstre og bidra i diskusjoner med klassen når de besøkte religiøse bygg som de kjente til. At læreren tar tak i dette og planlegger sin undervisning slik at det blir lagt til rette for slike mestringsopplevelser, er i samsvar med teorien bak «funds og knowledge» og «funds of Identity» (Subero et al., 2017). Gjennom en kartlegging av

elevenes bakgrunn og deres kulturelle kapital kan læreren finne en utømmelig kilde til oppgaver som fører til at elevene kan relatere til undervisningen. Læreren blir kjent med hva som er elevens «livsverden» og kan ta dette i aktiv bruk. Å anerkjenne en elev sin kompetanse og bidrag inn i fellesskapet, vil på denne måten vil bidra til at eleven ser sitt bidrag og føler seg verdsatt. Dette er et godt steg på veien til å bygge selvtillit.

Kermit (2012) problematiserer Honneths tanker om sosial anerkjennelse sett i et skoleperspektiv. Hovedbudskapet er at man ikke kan oppnå en sosial anerkjennelse i skolen, da forholdet mellom menneskene i fellesskapet man bidrar inn i, må være likeverdige. I skolen vil man ikke oppnå det, da det er en asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev. I eksempelet fra «hammer - spiker stafetten» til lærer C ser man at elever som har gjort erfaringer med hammer og spiker tidligere vil ha et fortrinn i en konkurranse hvor dette er en av ferdighetene man må ha. Dersom elevene selv kunne få velge lagene ville de valgt de som kunne bruke hammer og spiker fremfor de som kan løpe fort. Vanligvis ville det vært omvendt, og de som ikke løper raskest blir valgt til slutt. Dette er et eksempel på at elevene har ulike kompetanser og verdier de kan bidra med inn i et fellesskap, og de vil få anerkjennelse for det de tar med inn. I dette eksempelet med stafetten møtes elevene i et fellesskap hvor læreren ikke er delaktig, utover at han har lagt planen om gjennomføring av økta. Ut ifra dette kan man tolke at det er mulig å legge til rette for aktiviteter og oppgaver som fører til sosial anerkjennelse på elev til elev nivå.

5.3.2 Motivasjon gjennom anerkjennelse

Der Deweys læringsfilosofi legger grunnforståelsen for hvordan man bør jobbe med uteskole som arbeidsmetode, vil anerkjennelsesteorien være den overordnede delen som legger føringer for hvordan vi møter og verdsetter den enkelte elev. Jordet beskriver anerkjennelse som et sett med regler for hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre, disse reglene benevnes som skolens moralske grammatikk (Jordet 2020, s. 369).

Gjennom varierte undervisningsformer og arenaer vil læreren nå ut til flere elever, og legge til rette for en undervisning som engasjerer og motiverer flere elever. Ved å møte elevene, og anerkjenne dem for det de er, deres kompetanser, deres ønsker og deres styrker og svakheter, vil skape et forhold basert på tillit mellom elev og lærer. Dette grunnlaget vil føre til en økt

trivsel og mer selvstendige og selvgående elever. De finner tryggheten til å kunne bli aktører i eget liv. Etter hvert vil de bli rustet for den hverdagen som møter dem når de selv skal bli selvstyrte voksne mennesker og ut for å bidra i samfunnet på ulike nivåer og oppgaver (Jordet, 2020; Nordahl, 2010).

6. Sammenfatning

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i at en stor andel av elever i den norske skole gradvis mister motivasjonen for skolearbeid, og ikke fullfører videregående opplæring på normert tid. Elevene gir uttrykk for at de trives, men at de kjeder seg og ikke er motiverte til å legge ned den innsatsen det krever å komme seg igjennom studieløpet. Vi ser også en tydelig økning i antallet ungdommer som sliter med stress og psykiske plager, som en følge av deres opplevelser i og med skolen (Bakken, 2021; Jordet 2020). At elever i skolen trives, men opplever at undervisningen og skolen ikke passer for dem er ikke noen ny påstand, og var et av Deweys grunntanker for å endre måten vi tenkte undervisning (Dewey, 1996a, s. 25-28; Dewey, 1996b, s.54 - 56). En del av kritikken mot dagens skolehverdag er at den er preget av for mye passivitet og stillesitting for elevene. Elevene opplever skolehverdagen som virkelighetsfjern, og lite relevant. Denne opplevelsen fører til at elevene er mindre engasjerte i sin egen opplæring, noe som igjen fører til lavere deltakelse og dalende motivasjon (Jordet, 2020, s.16 - 22).

Gjennom varierte undervisningsformer kan man nå ut til en bredere del av elevmassen, og legge til rette for mestring i skolehverdagen. Denne mestringen og følelsen av vellykkethet vil for elevene føre til en økt deltakelse i skolesamfunnet og gjennom dette finne motivasjon for egen læring. Eleven blir en aktør i sitt eget liv, og vil etter hvert utvikle seg til et selvstendig og selvstyrende menneske (Klafki, 2001; Nordahl, 2010). Uteskole er en veldokumentert arbeidsmetode, som legger til rette for at elever kan bevege seg ut av klasserommets fire vegger og møte den virkelige verden utenfor (Jordet, 2010). Denne verden oppfattes som mer autentisk for elevene, og det vil være mer oversiktlig for eleven å se sammenhengen mellom det som læres i skolen med det som skjer i virkeligheten. Med innføringen av den nye læreplanen Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017) blir nye kompetanser og måter å tilegne seg kunnskap vektlagt. Dette bakteppe, og min egen yrkesbakgrunn, ledet meg til problemstillingen: *Hvilken rolle og funksjon kan uteskole ha i dagens skole i lys av fagfornyelsen?*

For å finne svaret på denne problemstillingen har jeg søkt innblikk lærere som bruker uteskole som arbeidsform i sitt praksisfelts livsverden. Deres kunnskap og beskrivelser har jeg samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer, som så er blitt kategorisert og analysert gjennom et fenomenologisk utgangspunkt (Kvarv, 2014). I denne oppsummeringen svarer jeg først på de to forskningsspørsmålene jeg har stilt, før disse konkluderer med svaret på problemstillingen.

Opplever lærere uteskole som en relevant undervisningsmetode sett i lys av fagfornyelsen?

De intervjuede lærerne hadde brukt uteskole som arbeidsform over flere år, og med flere læreplaner som styringsdokument. De vektlegger miljøforandring, og den fysiske delen av læringsprosessen som hovedårsak til å flytte undervisningen ut av klasserommene. Lærerne står trygt i at uteskole er en gyldig undervisningsform sett i lys av læreplanen, og de opplever en støtte i kollegiet og ledelsen i benyttelsen av undervisningsformen. De egenskapene informantene legger i undervisningsformen, er en verifisering av de egenskaper og kvaliteter tidligere forskning på undervisningsformen har gitt (Jordet 2010).

Uteskole gir elevene muligheten til læring i autentiske omgivelser, som ligger nær deres livsverden. De får gjøre førstehånds erfaringer med fenomener som de kan sette i direkte sammenheng med omgivelsene det skjer i. Læringen blir bedre gjennom at disse erfaringene settes i sammenheng med det de jobber med inne i klasserommet, i form av for og etter arbeid (Dewey, 1996a, s. 25-28; Dewey, 1996b, s.54 - 56). Informantene trekker frem at uteskole legger til rette for arbeidsmetoder som fører til mer undring og problemløsningsbaserte oppgaver. Dett er arbeidsformer som er kompetanser som er i tråd med de ny innførte kjerneelementene tverrfaglighet og dybdelæring. De spurte lærerne mener så absolutt at uteskole er en relevant undervisningsmetode, også etter innføring av de nye læreplanene og på mange måter er arbeidsmetoden en forutsetning for å nå de mål læreplanverket setter.

Forskerspørsmål nummer to jeg ønsket å besvare var: *Kan uteskole være en undervisningsform som fører til at flere elever blir motiverte for egen læring?* Uteskole legger til rette for at flere elever kan få vist en større bredde av sin kunnskap og kompetanse. Lærerne beskriver elever som er gladere, mer engasjerte, mer undrende og til stede når de er utenfor klasserommet. I etterarbeidet møter også lærerne dette engasjementet, og de merker at flere elever er deltakende i undervisningen. Elevene beskrives som roligere, og at konfliktnivået elevene imellom blir redusert på uteskoledager. Disse observasjonene tyder på at elevene finner mening i skolehverdagen, og engasjerer seg i sin egen læring. Dette er viktig forutsetninger for å kunne lykkes i skolen. Ved å engasjere seg og bli en aktør i sitt eget liv vil elevene oppleve at læring ikke nødvendigvis er kjedelig, men at man kan finne glede og motivasjon i læring. Noe som igjen vil forsterkes gjennom opplevd mestring og vellykkethet i skolehverdagen og ellers i samfunnet (Jorde 2020, Nordahl 2010, Skaalvik & Skaalvik 2021).

Med disse forskningsspørsmålene oppsummert og belyst vil jeg nå svare på problemstillingen: *Hvilken rolle og funksjon kan uteskole ha i dagens skole i lys av fagfornyelsen?*

Ifølge denne undersøkelsen så er det gjort empiriske funn som støtter at funksjonen og rollen til uteskole som en viktig arena for lærere å fortsatt bruke og eventuelt ta i bruk, sett i lys av fagfornyelsen.

Uteskole legger til rette for tverrfaglige temaer, og dybdelæring som er noen av de nye elementene som preger den nye tenkningen på hvordan vi skal drive opplæring i den nye læreplanen. Undersøkelsen viser at gjennom et systematisk, og bevisst arbeid med uteskole i med en bred tilnærming vil opplæringsformen treffe, og dekke, skolens doble oppdrag som opplærende og dannende institusjon. Metoden oppfyller også læreplanenes overordnede del om at opplæringen skal bruke varierte læringsarenaer for å gi skolen praktiske og livsnære erfaringer. Læreplanen hevder at en slik tilnærming til undervisningen vil fremme motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Uteskole er en god arbeidsmåte for å gi elever tilpasset opplæring. Opplæringslova stadfester at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Her står det at skolen skal tilpasse opplæringen blant annet gjennom varierte arbeidsformer, pedagogiske metoder og arbeid i ulike læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Uteskole legger til rette for at elevene kan oppleve livsnære opplevelser, og gjøre erfaringer de kan knytte til sitt liv og virke. De får vist kompetanser som ikke nødvendigvis er kunnskaper og kompetanser som verdsettes i skolens oppdelte fag, og målstyringer. Denne opplevelsen av å kunne bidra med noe inn i fellesskapet er en viktig faktor i opparbeidelsen av selvtillit, som er en forutsetning for å kunne bli et fullverdig menneske (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Gjennom gode møter mellom elev og elev, og lærer elev anerkjennes eleven gjennom de tre sfærene av anerkjennelse. Denne anerkjennelsen gir et grunnlag for videre utvikling, og er i følge Honneth (2008) en forutsetning for at elevene skal kunne bli frie og selvbesettende aktører i sitt eget liv (Jordet, 2020, s. 25). Uteskole skaper gode rom og situasjoner for å legge til rette for slike møter, men det krever at læreren er bevisst på det. Der læreren planlegger for erfaringsbasert læring, og aktiviteter som ligger nær elevens livsverden. Må det legges til rette for situasjoner der elevene kan anerkjenne hverandres bidrag og vesen, samt høste den samme anerkjennelsen fra sine medelever.

6.1 Avsluttende kommentar

Innledningsvis vises det til en omfattende forskning på tematikken uteskole, både her i Norge, men også fra utenlandske utdanningsforskere. Det er tydelig at uteskole er en aktuell opplæringsform for alle som jobber med barn og unge. I den store mengden data og forskning om temaet er min undersøkelse for liten til å kunne generaliseres. Den gir allikevel et lite innblikk i informantenes livsverden knyttet til tematikken, og kan i så måte inspirere noen som er interessert til å fordype seg mer.

I løpet av arbeidet med denne undersøkelsen har jeg fått innblikk i lærernes opplevelse av undervisningsformen. De beskriver hvordan de tolker elevenes utbytte. Dette er problemstillinger det kunne vært interessant å forske videre på. Hvordan opplever elevene anerkjennelse i uteskolen? Hvilke ferdigheter opplever elevene at de erfarer gjennom uteskole? Kommer elevene mer i dybden av fagstoffet gjennom systematisk arbeid med uteskole? Å løfte frem elevens stemme i det pedagogiske arbeidet ville vært en spennende prosess, og et nyttig innspill til lærerhverdagen.

7. Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*(Vol. nr 62).
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. Retrieved from
- Barfod, K. S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 18(3), 201-213.
doi:10.1080/14729679.2017.1409643
- Berg, G. D., & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring : støtte til læring*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning : klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1996a). Barnet og læreplanen. In Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster (s.53 - 66)*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b). Erfaring og tenkning. In Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster (s.53 - 66)* Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996c). Planmessig ordning av lærestoffet. In Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eide, S. B., Sævareid, H. I., Aasland, D. G., Grelland, H. H., & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste : en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schröder, K. C., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (2016). *Learning across Contexts in the Knowledge Society*(1st ed. 2016. ed.).
- Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). *Teaching with the sky as a ceiling: a review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school*.
- Hallås, O., & Karlsen, G. (2015). *Natur og danning : profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

-
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg. ed.). Oslo: TANO.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Horgen, A. T., Jan Ove (2019). JAKten etter seier i idretten og «unike» opplevelser i friluftslivet er uforenelig med bærekraft
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth, Anerkjennelse, danning og utdanning. In I. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- John, D. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Jordet, A. H. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap : en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. In (pp. 41-60). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. In (pp. 167-203). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg. ed. Vol. 14). Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. .
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. ed.). Oslo: Novus.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. In I. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141. doi:10.1080/00405849209543534
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen : et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Mygind, E., Bølling, M., & Seierøe Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. doi:10.1080/03004279.2018.1513544
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg. ed.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Opplæringslova. (1998). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Rickinson, M. (2004). A review of research on Outdoor learning. *London: National Fondation for Educational Research ang King's College London*.
- Roth, S. (2016). Exploring Funds of Knowledge During Educational Transitions: Learning Identities, Positionings and Future Trajectories. In (pp. 145-159). Rotterdam: Rotterdam: SensePublishers.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strid, J. P., Szczepanski, A., Sjölander, S., & Dahlgren, L. O. (2007). *Utomhuspedagogik som kunnskapskälla : närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising Funds of Identity in and out of School. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. doi:10.1080/0305764X.2016.1148116
- Sølvik, R. M. (2003). *Friluftsliv : ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med atferdsvanskar*. Retrieved from Oslo:

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tordsson, B., & Ydegaard, T. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik* (2. udg. ed.). København: Books on Demand.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! : om anerkjennelse og vurdering. In (pp. [108]-133). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Winje, Ø. (2022). *The grass is greener outdoors - Potentials for deep learning in Norwegian uteskole*. Oslomet - storbyuniversitetet,
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling : om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Masteroppgave i tilpasset opplæring, uteskole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilken relevans uteskole som undervisningsform har i 2022. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Nils Henning Melby og er masterstudent ved *Høgskolen i Innlandet*. Studiet jeg følger er en master i tilpasset opplæring, og oppgaven jeg skriver handler om uteskole som undervisningsform.

Oppgavens formål er å kartlegge og bringe oppdatert kunnskap om hvordan uteskole oppleves som en relevant undervisningsform, sett i lys av fagfornyelsen og vår tids utfordring med tanke på pandemien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forespørselen om å delta er sendt til din leder og h*n har anbefalt meg om å ta kontakt med deg. Dette på bakgrunn av din interesse og kompetanse på fagfeltet jeg ønsker å undersøke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet vil det bli gjennomført et intervju. Selve intervjuet er planlagt til ca 30 min, og det gjøres lydopptak av samtalen. Du vil på forhånd få tilsendt en intervjuguide, som beskriver hovedtematikken for samtalen. I ettertid transkriberes intervjuet, navn og opplysninger som kan knytte deg til prosjektet vil bli anonymisert. Du vil få tilgang til det transkriberte materialet i ettertid, for gjennomlesning og for å gjøre eventuelle endringer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste med tilgang til datamaterialet vil være, meg og min veileder.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Datainnsamlingen vil foregå via datasikkerhetstjenesten «Nettskjema» som leveres av Universitetet i Oslo, og Høgskolen i Innlandet har tilgang til. Dette er i tråd med HINN's personvernsretningslinjer, og eneste tillate spørreskjema verktøy.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022

I transkriberingen av intervjuet vil alle personopplysninger anonymiseres. Lagret datamateriell, som opptak, og eventuelle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
å innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved veileder Arne Jorde (arne.jordet.inn.no).

Vårt personvernombud: personvernombud@inn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ved andre spørsmål eller uklarheter ta gjerne kontakt med meg, enten på telefon 411 85 314, eller mail 181554@stud.inn.no

Dersom du kunne tenke deg å hjelpe meg med denne undersøkelsen, gjennom å svare på noen spørsmål i et intervju, må du signere samtykkeerklæringen og levere den til undertegnede.

Med vennlig hilsen

Nils Henning Melby

(Student)

Arne Jordet

(Forsker/veileder).

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave i tilpasset opplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Intervju formen som velges er et semistrukturert intervju. Det vil si at spørsmålene i intervjuguiden er veiledende, og at det kan bli stilt oppfølgingsspørsmål eller at spørsmålene ikke kommer i oppsatt rekkefølge.

Innledende spørsmål.

- Hva heter du?
- Hvor lenge har du jobbet i skole?
- Hvilke trinn har du primært jobbet på?
- Hvilket trinn jobber du nå på?
- Hvilken fagspesialisering har du?
- Har du noen temaer/fagfelt du brenner ekstra for?
- Har dere timeplanfestet uteskoleundervisning hver uke på deres skole?
- Har smitteverns hensyn og koronapandemien endret skolens bruk av uteskole?

Uteskole mer spesifikt.

- Kan du fortelle meg litt om hva du legger i begrepet uteskole? Gi gjerne eksempler på det du definerer som uteskoleøkter. (finne ut, og gå videre ut fra om informanten har en bred eller smal definisjon av uteskolebegrepet)
- Hvordan forløper en uteskole økt seg med deg som lærer? (forarbeid, etterarbeid, målstyrt, fritt)
- Kan du nevne tre ulike arbeidsmetoder dere bruker i uteskoleundervisning? (induktiv, deduktiv, gruppearbeid, situasjonsundervisning)
- Er det noen forskjell på undervisningsformene du bruker i uteskole kontra innendørsundervisning?
- Synes du uteskole gir noen pedagogiske muligheter som klasseroms undervisning ikke gir?
- Synes du uteskole gir non pedagogiske utfordringer som klasseroms undervisning ikke gir?
- Ser du noe forskjell i elevgruppen når de er utenfor klasserommet?
-
- Kan du nevne tre ting du legger vekt på at elevene skal lære/erfare/oppleve på uteskolen?

- Kan du fortelle om en hendelse som du synes beskriver et positivt trekk ved uteskole? (Hvorfor mener du det?)
- Hva tror du var læringsutbyttet er for elevene i dette eksempelet?

Helt til slutt for å oppsummer noe av det vi har snakket om, hva mener du er den viktigste forskjellen mellom uteskole og klasseromsundervisning?

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Sikt

Meldeskjema [Masteroppgave tilpasset opplæring, uteskole](#) /
Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

659056

Prosjektittel

Masteroppgave tilpasset opplæring, uteskole

**Behandlingsansvarlig
institusjon****Vurderingstyp**

e Standard

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag
- Hamar

Prosjektansvarlig

Arne N. Jordet

Student

Nils Henning
Melby

Prosjektperiode

e
02.03.2021 - 01.06.2022

**Kategorier
personopplysninger**

Alminnelig
e

**Lovlig
grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav
a)

Dato

23.02.2022

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder 01.06.2022

Meldeskjem

a

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi **skal** gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som **kan** dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

* lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!