

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Karoline Ruud Andreassen

Kandidatnummer: 713

Masteroppgave

Bruk av uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen

Use of outdoor education (extended classroom) in
primary school

Master i tilpasset opplæring

2023

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten mitt studium i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Dette masterprosjektet er et resultat av en prosess som startet for to år siden, da jeg bestemte meg for å skrive om uteskole. Inspirasjonen til prosjektet kom fra et arbeidskrav i løpet av studiet i tillegg til mitt engasjement for uteskole (utvidet klasserom). Masterprosjektet konkluderer en 7 år lang prosess gjennom høyere utdanningsløp. Våren 2020 var jeg ferdig utdannet grunnskolelærer for 1.-7.trinn. Høsten 2020 valgte jeg å starte på masterstudie, og da bestemte jeg meg for master i tilpasset opplæring. Masterprogrammet har jeg gjennomført på fulltid samtidig som jeg har vært i full jobb som lærer. Det har til tider vært krevende, men det har også vært veldig lærerikt. Gjennom å studere ved siden av jobb har jeg kunnet fordype meg i faget parallelt med empiri fra egen praksis. Jeg føler at jeg i egen praksis har fått brukt det jeg har lært i løpet av studiet. På samme tid føler jeg at erfaringene mine fra praksis har vært nyttige i møtet med teorien fra studiet.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som har bidratt til dette prosjektet med sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt prosjektets problemstilling. Dere har vært en stor inspirasjonskilde i tillegg til at dere har vært veldig åpne og ærlige om deres erfaringer med og kunnskap om uteskole. Veilederen min, Arne N. Jordet, vil jeg også takke for alle gode og hjelpsomme tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven, både gjennom samtaler og skriftlige tilbakemeldinger via e-post.

Til slutt vil jeg takke alle i min nærmeste familie for alle oppmuntrende kommentarer og støtte til å klare å gjennomføre prosjektet, i tillegg til å være en god støtte gjennom alle de sju studieårene. I den forbindelse vil jeg også takke alle gode kollegaer som har spurt om hvordan det har gått med arbeidet med oppgaven underveis og alle positive og oppløftende ord. Jeg ser fram til å fortsette samarbeidet med gode kollegaer og bruke alt jeg har lært gjennom studiene.

Brandbu, 15.mai 2023

Karoline Ruud Andreassen

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om uteskole (utvidet klasserom), hvor fokuset er på barneskolelæreres og skolelederens (rektorer) erfaringer og begrunnelser for bruk av uteskole. Formålet med oppgaven er å undersøke hvorfor lærere i barneskolen velger å gjennomføre uteskole og hvilke læringsarenaer de benytter i forbindelse med dette. Formålet er også å undersøke hvilke erfaringer med og begrunnelser skoleledere har for at uteskole brukes i barneskolen. Gjennom et empirisk materiale og en litteraturgjennomgang undersøker denne masteroppgaven følgende problemstilling: **Hvilke erfaringer og begrunnelser har lærere og skoleledere for å bruke uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen, sett i lys av Fagfornyelsen (LK20)?**

Tilnærmingen denne oppgaven har er kvalitativ med intervjuer av totalt åtte informanter fordelt på to skoler. Informantene består av seks lærere og to skoleledere fra barneskolen.

Funnene i denne masteroppgaven viser at uteskole ofte er preget av praktiske og problemløsende oppgaver og aktiviteter som gjøres og løses gjennom samarbeid. Enkelte ganger benyttes også noen av de samme aktivitetene som blir brukt inne i klasserommet. Elevene settes ofte sammen i læringspar eller grupper for å finne løsninger på oppgaver sammen. Funnene viser også at arenaene som ofte benyttes er de som er lett tilgjengelige og i nærheten av skolen. Et annet funn som ble belyst av informantene var at det ikke er alle lærere som er like glade i uteskole, som dermed gjør at de ikke bruker uteskole i like stor grad eller kanskje, i enkelte tilfeller, ikke i det hele tatt. I tillegg var et interessant poeng, som kom fram under intervjuene, den mulige koblingen mellom uteskole, spesialundervisning og IOP-er. Koblingen kunne være at mer bruk av uteskole i spesialundervisning og IOP-er gjør det mer forpliktende for lærerne, at de skal gjennomføre uteskole.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is about outdoor education (extended classroom), where the focus is on primary school teachers' and school principals' experiences and arguments for using outdoor education. The purpose of this assignment is to research why teachers in primary school choose to conduct outdoor education and which learning arenas they use in connection with this. Another purpose is to research what experiences and arguments school principals have for using outdoor education in primary school. Through empirical material and a literature review, this master's thesis examines the following issue: **What experiences and reasons do teachers and school leaders have for using outdoor education (extended classroom) in primary school, seen in the light of Fagfornyelsen (LK20)?**

The approach of this thesis is qualitative with interviews of a total of eight informants distributed across two schools. The informants consist of six teachers and two principals from primary school.

In this master's thesis, the findings show that outdoor education is often characterized by practical and problem-solving tasks and activities that are done and solved through collaboration. Some of the same activities that are used inside are sometimes also used in outdoor education. The pupils are often put together in learning pairs or groups to find solutions to tasks together. Often the arenas that are most used, the findings show are those areas that are easily accessible and close to the school. Another finding highlighted by the informants was that not all teachers are equally thrilled with outdoor education, which means that they do not use outdoor education to the same extent or perhaps, in some cases, not at all. In addition, an interesting point that emerged during the interviews, was the possible link between outdoor education, special education and IOPs. The link could be that more use of outdoor education in special education and IOPs makes it more mandatory for the teachers, that they must conduct outdoor education.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.3 LÆREPLANENS FEM NIVÅER.....	10
1.4 FAGFORNYELSEN (LK20)	11
1.4.1 Dybdelæring.....	12
1.4.2 Tverrfaglige temaer.....	13
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON	14
2. UTESKOLE	15
2.1 HVA ER UTESKOLE?	15
2.2 UTBREDELSE AV UTESKOLE OG UTESKOLEBEGREPET INTERNASJONALT	18
2.2.1 Utbredelse av uteskole i Norge.....	18
2.2.2 Uteskole internasjonalt	18
3. TEORI	21
3.1 KJENNETEGN VED UTESKOLE	21
3.2 KJENNETEGN 1 OG 2: KUNNSKAPSTEORETISKE IMPLIKASJONER	21
3.3 KJENNETEGN 3: SAMFUNNMESSIGE IMPLIKASJONER.....	23
3.4 KJENNETEGN 4 OG 5: IMPLIKASJONER MED HENSYN TIL VALG AV ARBEIDSMÅTER	24
3.5 KJENNETEGN 6 OG 7: LÆRINGSTEORETISKE IMPLIKASJONER	25
3.5.1 Sosiokulturell læringsteori og Vygotsky.....	26
3.5.2 Den nærmeste utviklingssonen	27
3.6 KJENNETEGN 8: DANNELSESTEORETISKE IMPLIKASJONER	28
3.7 ANERKJENNELSE	28
3.7.1 Teorien om anerkjennende pedagogikk.....	28
3.7.2 Patologi og krenkelse.....	31
3.8 MOTIVASJON.....	31
4. METODE	33
4.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT.....	33

4.1.1	<i>Hermeneutikk</i>	35
4.2	<i>KVALITATIV TILNÆRMING OG INTERVJU SOM METODE</i>	36
4.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	38
4.2.2	<i>Utvalg</i>	39
4.2.3	<i>Forarbeid og utvikling av intervjuguide</i>	41
4.2.4	<i>Gjennomføring av intervju</i>	44
4.3	<i>ANALYSE</i>	45
4.3.1	<i>Transkribering</i>	45
4.3.2	<i>Kodingsprosessen</i>	46
4.4	<i>ETIKK</i>	47
4.4.1	<i>Informert samtykke</i>	47
4.4.2	<i>Konfidensialitet</i>	48
4.5	<i>FORSKNINGSKVALITET</i>	49
4.5.1	<i>Pålitelighet</i>	49
4.5.2	<i>Troverdighet og overførbarhet</i>	50
4.6	<i>OPPSUMMERING</i>	52
5.	FUNN OG RESULTATER	53
5.1	<i>LÆRERNES FORHOLD TIL UTESKOLE SOM UNDERVISNINGS- OG ARBEIDSMÅTE</i>	53
5.1.1	<i>Fast uteskoledag</i>	54
5.2	<i>UTESKOLEBEGREPET</i>	54
5.3	<i>PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UTESKOLE</i>	56
5.3.1	<i>Fast struktur og faste uteskoleområder</i>	56
5.3.2	<i>Bruk av læringspartner og grupper</i>	57
5.3.3	<i>Sammenheng uteskole og klasseromsundervisning</i>	58
5.4	<i>MOTIVASJON, LÆRELYST OG SKOLETRIVSEL</i>	58
5.4.1	<i>Lek – faglig og sosialt</i>	60
5.5	<i>KOMMUNIKASJON, SOSIALT SAMSPILL OG RELASJONER</i>	61
5.6	<i>LÆRERNES FORSTÅELSE AV UTESKOLE I LK20</i>	62
5.6.1	<i>Tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring</i>	62
5.6.2	<i>Tverrfaglig tema: Bærekraftig utvikling</i>	63
5.6.3	<i>Tverrfaglig tema: Demokrati og medborgerskap</i>	64
5.6.4	<i>Dybdeløring</i>	64

5.7	UTESKOLE OG SPESIALUNDERVISNING.....	66
5.8	REKTORENE FORHOLD TIL UTEKOLE SOM UNDERVISNINGS- OG ARBEIDSMÅTE	67
5.9	UTESKOLEBEGREPET	68
5.10	LÆRINGSARENAER OG SAMARBEID MED EKSTERNE AKTØRER	69
5.11	REKTORENE FORSTÅELSE AV UTEKOLE I LK20	70
5.11.1	Uteskole og skolens verdigrunnlag	70
5.11.2	Tverrfaglige temaer.....	71
5.11.3	Dybdelæring.....	72
5.12	OPPSUMMERING.....	73
6.	DRØFTING	75
6.1	UTESKOLEBEGREPET	75
6.2	KJENNETEGN 1 OG 2: KUNNSKAPSTEORETISKE IMPLIKASJONER	77
6.3	KJENNETEGN 3: SAMFUNNMESSIGE IMPLIKASJONER	80
6.4	KJENNETEGN 4 OG 5: IMPLIKASJONER MED HENSYN TIL VALG AV ARBEIDSMÅTER	82
6.4.1	Motivasjon, lærelyst og skoletrivsel	84
6.5	KJENNETEGN 6 OG 7: LÆRINGSTEORETISKE IMPLIKASJONER	86
6.5.1	Sosiokulturell læringsteori og Vygotsky.....	87
6.6	KJENNETEGN 8: DANNELSESTEORETISKE IMPLIKASJONER	89
6.7	ANERKJENNELSE OG TEORIEN OM EN ANERKJENNENDE PEDAGOGIKK	90
6.8	UTESKOLE OG SPESIALUNDERVISNING.....	92
7.	AVSLUTNING	96
7.1	BARNESKOLELÆRERE OG SKOLELEDERES BEGRUNNELSER FOR Å GJENNOMFØRE UTEKOLE	96
7.2	STUDIENS IMPLIKASJONER	99
7.3	VEIEN VIDERE	100
	LITTERATURLISTE	101
	VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD.....	105
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERLÆRING	107
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERNE.....	109
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE TIL REKTORENE.....	111

1. Innledning

Ifølge opplæringsloven skal læreren tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det vil si at under planleggingen og gjennomføringen av undervisningen skal læreren legge til rette for at alle elever får et opplæringstilbud som gir dem et tilfredsstillende utbytte. Skolen skal tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. For å skape motivasjon og læringsglede er det nødvendig med et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Å bruke uteskole eller et utvidet klasserom åpner opp for og gir lærere mange muligheter til å jobbe med tilpasset opplæring i praksis. I den overordnede delen nevnes ikke begrepet uteskole eller et utvidet klasserom. Derimot står det at ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Etter min mening kan dette tolkes som en type invitasjon i LK20 til å bruke uteskole i undervisningen. For her står det at skolen kan bruke varierte læringsarenaer. Dette tolker jeg som at betyr at skolen har mange muligheter for å benytte seg av læringsarenaer utenfor klasserommet, ikke bare ved å benytte andre typer klasserom som for eksempel et musikkrom eller gymsal. Det står også at dette kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer. Elevene kan for eksempel lære om hvordan de skal gå og oppføre seg i trafikken inne i klasserommet, men dette blir kun en teoretisk gjennomgang. For å øve på de praktiske ferdighetene elevene behøver for å kunne være trygge trafikanter, må elevene få muligheter til å øve seg på dette i trafikken sammen med lærere som trygge rollemodeller.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven har jeg valgt å undersøke om og hvordan uteskole, eller det Jordet (2010) kaller et utvidet læringsrom, kan bidra til tilpasset opplæring. Jeg ønsker å undersøke hvorfor lærere i barneskolen velger å benytte seg av uteskole i undervisningen sin, og hvilke erfaringer de har med denne undervisnings- og arbeidsmåten. Til mitt masteroppgaveprosjekt har jeg valgt å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Dette egner seg godt fordi jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere og skoleledelsen snakker om uteskole og hvordan de begrunner uteskole. I tillegg til dette vil være interessant å finne ut litt mer om lærernes og skoleledelsens tanker om hvordan uteskole passer inn i tanken om eksempelvis dybdelæring i Fagfornyelsen (LK20). I oppgaven vil jeg også benytte begrepet et utvidet klasserom. Min erfaring er at begrepet uteskole ofte kan forbindes med at klassen går på tur i skogen, men

uteskole handler om mer enn dette. Det handler om å utvide klasserommet slik at det etableres et dynamisk samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet. Aktivitetene utenfor klasserommet kan foregå på mange ulike arenaer som blant annet skolegården, museer, lokale bedrifter og natur- og skogområder. I intervjuene benytter jeg begrepet uteskole og ikke utvidet klasserom fordi det er uteskolebegrepet som jeg har erfart at brukes mest i den daglige praksisen i barneskolen. Og jeg vil undersøke hvordan lærerne og skoleledelsen forstår uteskolebegrepet.

Grunnen til at dette er et tema jeg ønsket å fordype meg i er fordi jeg har erfart at det i barneskolen er ulikt hvor mye og hvordan uteskole brukes i den daglige undervisningspraksisen. Jeg er nyutdannet lærer og er for tiden inne i mitt tredje skoleår i læreryrket. I min undervisningspraksis er jeg opptatt av å variere og tilpasse undervisningen på flere ulike måter slik at elevene opplever motivasjon, trivsel og mestring. Og da velger jeg blant annet å variere undervisningen med å flytte noen av timene ut av klasserommet. Grunnen til dette er fordi jeg mener at uteskole er en undervisnings- og arbeidsmåte som har et stort potensial for både faglig og sosial læring. Derfor ønsket jeg også å fordype meg i og lære mer om dette temaet for å videreutvikle min pedagogiske praksis og bruk av uteskole. Den overordnede delen av læreplanen (LK20) legitimerer uteskole, og er den andre grunnen til at dette er et tema jeg ønsket å fordype meg i. Som nevnt i kapittel 1, står det i den overordnede delen at bruken av varierte læringsarenaer kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer deres motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I tillegg til dette står det i den overordnede delen at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Den sosiale læringen skjer i undervisningen, men også i alle andre aktiviteter som arrangeres i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring og av den grunn spiller elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen i det daglige arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I uteskole møtes lærere og elever på uformelle læringsarenaer som tilbyr helt andre fysiske rammer for kommunikasjon og sosial samhandling. Dette endrer grunnlaget for elevenes læring fordi forholdene tilrettelegger for praktiske aktiviteter der elevene må samhandle i grupper (Jordet, 2010, s. 84). På denne måten kan uteskole bidra til elevenes faglige og sosiale læring, som kan være med å legitimere bruken av uteskole slik det står beskrevet i den overordnede delen av læreplanen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra denne innledende delen har jeg kommet fram til denne problemstillingen: ***Hvilke erfaringer og begrunnelser har lærere og skoleledere for å bruke uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen, sett i lys av Fagfornyelsen (LK20)?*** Dermed er det her et fenomen jeg ønsker å undersøke, og på bakgrunn av dette vil en fenomenologisk tilnærming være det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Fenomenologien gir føringer for å benytte kvalitative metoder for datainnsamling. Som tidligere nevnt, vil min datainnsamlingsmetode være intervju, og det er denne metoden som, for å besvare problemstillingen, best kan gi innsikt i og en forståelse for lærere og skolelederes erfaringer og begrunnelser for bruk av uteskole (utvidet klasserom). Med bakgrunn i dette vil utvalget av informanter være både lærere og rektorer ved to barneskoler. Ved å intervju skoleledelsen i tillegg til lærerne kan jeg få et innblikk i hvordan uteskole jobbes med og forstås i forbindelse med læreplanen på flere nivåer.

For å undersøke problemstillingen har jeg utarbeidet fire empiriske forskningsspørsmål som vil være sentrale for å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene danner denne oppgavens grunnlag for innhenting av data og analyse:

- *Hva legger lærerne/rektorene i begrepet uteskole?*
- *Hvordan planlegger og gjennomfører de [lærerne] uteskole?*
- *Hvorfor bruker de [lærerne] uteskole, og hvordan begrunner de det pedagogisk?*
- *Hva tenker lærerne/rektorene om uteskole i lys av LK20?*

1.3 Læreplanens fem nivåer

Goodlad, Klein og Tye har delt læreplanen i fem nivåer:

- Det første nivået er ideenes læreplan.
- Nivå to er den formelle læreplan.
- Nivå tre er den oppfattede læreplanen.
- Den operasjonaliserte læreplanen er det fjerde nivået.
- Femte og siste nivå er den erfarte læreplanen.

Nivå en, ideenes læreplan er nivået hvor vi finner interessegruppers ideologier og forslag i forkant av reformer (Goodlad, Klein & Tye, 1979, referert i Andreassen, 2016, s. 16). Det vil si alle forslag som kommer inn i forkant av utarbeidelser av nye læreplaner. Det

neste nivået er den formelle læreplanen, som vil si det vedtatte læreplandokumentet. På det tredje nivået finner vi foreldre og læreres tolkninger og oppfatninger av den vedtatte læreplanen. Derimot er det kanskje ikke alltid slik at deres tolkninger samsvarer med intensjonene til læreplanforfatterne og vedtaksbeslutterne. Den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen er de to siste nivåene. Nivå fire, den operasjonaliserte læreplanen, er den faktiske undervisningen som blir gjennomført. Og den erfarte læreplanen er elevenes opplevelser og erfaringer med læreplanen i deres læringsarbeid i skolehverdagen (Goodlad, Klein & Tye, 1979, referert i Andreassen, 2016, s. 16-17). Gjennom å intervjuere lærere og skoleledere kan jeg få et innblikk i hvordan uteskole kan forstås på det tredje nivået. Det første, fjerde og femte nivået vil ikke bli undersøkt i dette masteroppgaveprosjektet. Derimot kan jeg få et innblikk i det fjerde nivået gjennom hva lærerne forteller at de gjør når de bruker uteskole, men jeg kan ikke vite helt sikkert hva som faktisk blir gjort ved å gjennomføre et intervju for å samle inn data. Dette kunne jeg på den annen side ha funnet ut av dersom jeg hadde valgt å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode. Siden jeg ikke skal intervjuere elever så kan jeg heller ikke få undersøkt det femte nivået. Derimot kan jeg få et indirekte innblikk i dette gjennom lærernes erfaringer og opplevelser av elevene sine i uteskole-sammenhenger.

1.4 Fagfornyelsen (LK20)

I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke læreres og skolelederens (rektorers) erfaringer og begrunnelser for bruk av uteskole i barneskolen. For noen få år siden, i 2020, kom det en ny læreplan, og jeg ønsket å undersøke erfaringene og begrunnelsene for uteskole opp mot den nye læreplanen, som nevnt i kapittel 1.1. Læreplanen inneholder mange elementer og det ville være en ganske stor oppgave å sette seg inn i og knytte uteskole opp mot dem alle. Derfor har jeg lest gjennom læreplanen og valgt ut et par elementer som ville være mest relevante opp mot det jeg ville finne ut av. De elementene valget mitt endte på er dybdelæring og tverrfaglige temaer. Dette er elementer og begreper som begge er nye i Fagfornyelsen, som er en av grunnene til at jeg ønsket å undersøke bruken av uteskole opp mot dette. Siden de er nye var min tanke at en innsikt i erfaringer og begrunnelser for uteskole opp mot disse ville gi en tydeligere kobling til den nye læreplanen enn å undersøke begreper som allerede er mer kjent fra tidligere læreplaner.

1.4.1 Dybdelæring

I Fagfornyelsen legges det vekt på dybdelæring. Dette er et nytt begrep som har kommet inn i den nye læreplanen. Læreplanene har blitt endret fordi samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Endringen skal gjøre at elevene utvikler kompetanse som også skal kunne brukes på områder som i dag er ukjent (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. 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.

Ordet dybdelæring kan gi assosiasjoner til å studere noe, et fenomen, begrep eller en hendelse, og lære seg detaljer nøye knyttet til dette. På den annen side viser definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2019) at dybdelæring handler om mer enn bare faglig fordypning. Det vektlegges at det skal være en overførbarhet mellom undervisningsfagene og mellom skolen og samfunnet. Dette er en forståelse av læring som har sitt utspring i kognitive teorier om læring. Det vil si fra teori om informasjonsprosessering og konstruktivistisk læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81). Med andre ord vil dybdelæring være nært knyttet til kognitive funksjoner som blant annet hukommelse. Hensikten i undervisningen må være å hjelpe elevene til å danne meningsfylte kunnskapsstrukturer og nettverk mellom strukturene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81). Det motsatte av dybdelæring kalles ofte for overflatelæring. Elevene tilegner seg spesifikke kunnskaper, med andre ord faktakunnskap. Undervisning med fokus på overflatelæring vil stimulere til huskestrategier som kan lede til isolerte fragmenter av detaljkunnskap som over tid blir vanskelig å huske (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81).

Dybdelæring kan kjennetegnes ved at elevene får hjelp til å bearbeide informasjon og erfaringer slik at disse gir elevene mening og forståelse. Dette krever tilpasning av undervisningen til elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198). Det er også dette det står i opplæringslovens § 1-3 (1998), at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette vil i et kognitivt perspektiv innebære at elevenes forutsetninger må ligge til grunn for valg av undervisningsstoff og for tempoet i undervisningen. Sagt på en annen måte, undervisningen blir lagt til den enkelte elevs nærmeste utviklingssone (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198), som vi finner igjen i Vygotskys teori. Denne teorien vil jeg beskrive

nærmere i kapittel 3.2. I dette perspektivet vil mangel på tilpasning føre til at undervisningen ikke gir elevene kunnskapsstrukturer som er meningsfylte, spesielt hos elever som har faglige problemer. Disse elevene vil dermed i større grad utvikle overflatekunnskap og basere seg på huskestrategier mer enn forståelsesstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198).

I læreplanen står det at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Ved å gi rom for dybdelæring tar skolen hensyn til at elevene er forskjellige og at de lærer i ulikt tempo og med hver sin progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). På denne måten henger dybdelæring nært sammen med prinsippet om tilpasset opplæring, som tidligere nevnt. Dette krever at læreren har kunnskap om hvordan elevene lærer, hva de allerede kan fra før, og det forutsetter at han eller hun har tett oppfølging av hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Begrepet dybdelæring kan oversettes til deep learning på engelsk. I sitt doktorgradsprosjekt har Winje og Løndal (2023) kartlagt og gått gjennom forskning på dybdelæring i barne- og ungdomsskole fra 1970 til 2018. Gjennom dette arbeidet identifiserte de to konseptualiseringer: meningsfull læring og overføring av læring (Winje & Løndal, 2023, s. 143, egen oversettelse). Her kan vi kjenne igjen Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet dybdelæring, at det innebærer at elevene kan overføre kunnskapen og ferdighetene de lærer til nye situasjoner og sammenhenger. Winje og Løndal beskriver at de ikke har klart å finne frem til studier av uteskole som undersøker dybdelæring (2023, s. 143, egen oversettelse). Studien til Winje og Løndal (2023) undersøker elevenes erfaringer med dybdelæring gjennom regelmessig undervisning i uteskole. I denne masteroppgaven er mitt fokus på lærernes og rektorenes erfaringer og begrunnelser for uteskole, og herunder også deres tanker om forholdet mellom uteskole og dybdelæring.

1.4.2 Tverrfaglige temaer

De tre tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling er som nevnt nye i den nye læreplanen Fagfornyelsen (LK20). I den overordnede delen av læreplanen står det at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre nevnte tverrfaglige temaene. Disse tre temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og de krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, både nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Vi lever i en tid hvor vi har lett tilgang til kontakt med mennesker rundt om i hele verden. De tverrfaglige temaene gjenspeiler dette og viser at elevene skal lære om hvordan de kan og

skal forholde seg til andre, ikke bare nasjonalt, men også globalt. Videre står det i læreplanens overordnede del at elevene skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). For å få til dette må skolen og lærerne benytte seg av undervisnings- og arbeidsmåter som er tilrettelagt for å arbeide med de tverrfaglige temaene. I denne oppgaven vil jeg undersøke om rektorenes, men kanskje spesielt lærernes, erfaringer og begrunnelser for uteskole viser at uteskole er en undervisnings- og arbeidsmåte som kan bidra til tverrfaglighet i undervisningen. Dette er fordi det er lærerne som planlegger og gjennomfører undervisningen i uteskole. Imidlertid vil det være interessant å undersøke om rektorene også har noen erfaringer og tanker om uteskole kan bidra til tverrfaglighet. Elevenes kunnskapsgrunnlag for å finne løsninger på problemer innenfor disse tre tverrfaglige temaene finnes i mange ulike fag. Målet er at temaene skal medvirke til at elevene oppnår forståelse for og ser sammenhenger på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette kan vi kjenne igjen fra beskrivelsen om dybdelæring, at elevene skal oppnå forståelse og kunnskaper innenfor et tema eller et fag som de kan overføre til nye temaer, fag, situasjoner eller problemer. Dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene, eller tverrfaglighet, kan vi derfor si at er nært knyttet sammen.

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler. I det første kapitlet presenteres utgangspunkt for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 vil handle om hva uteskole er, og utbredelsen av uteskole internasjonalt og nasjonalt. Oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 3. Her vil jeg beskrive åtte kjennetegn ved uteskole som skal brukes som et rammeverk for å forstå det empiriske datamaterialet mitt. Kapittel 4 er metodekapittelet, og her vil jeg beskrive mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og begrunne mitt valg av metode. I kapittel 5 vil jeg presentere funnene og resultatene etter datainnsamlingen min. Dette vil være fra de gjennomførte intervjuene med lærere og rektorer. Deretter vil jeg i kapittel 6 analysere og drøfte funnene og resultatene som presenteres i kapittel 5. Til slutt vil jeg i kapittel 7 skrive en avslutning som oppsummerer de viktigste punktene i oppgaven. Der vil jeg også inkludere noen tanker om veien videre, hva det er mulig å gå enda mer i dybden på eller andre perspektiver ved uteskole som kan være interessante å finne ut mer om.

2. Uteskole

2.1 *Hva er uteskole?*

Hva er uteskole? Ifølge Jordet (2010, s. 36) er uteskole og klasseromsundervisning komplementære tilnærminger i skolens opplæring. Slik etablerer skolen det han kaller et «utvidet læringsrom». Klasseromsundervisning er en samlebetegnelse på alt undervisnings- og læringsarbeid som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Det er gjerne dette vi tenker på og forbinder med skole og undervisning. Med andre ord kan dette sies å være kjernen i den norske skolens virksomhet. Klasseromsundervisningen kjennetegnes ofte av stillesittende aktiviteter der elever og lærere forholder seg til versjoner av virkeligheten som er skrevet ned som tekst. I klasserommet er de dominerende aktivitetene å snakke, skrive og lese (Jordet, 2010, s. 31). Ofte vil det foregå en veksling mellom disse aktivitetene og noen ganger vil læreren benytte arbeidsmåter som kombinerer disse. Læreren vil variere undervisningen på mange ulike måter, og innholdet, arbeidsmåtene og -metodene som benyttes vil være et resultat av lærerens forutsetninger og preferanser. Dette vil også til en viss grad bli påvirket av lokale kulturer og rammebetingelser (Jordet, 2010, s. 31).

På samme måte er uteskole en samlebetegnelse for undervisningen og læringsaktivitetene som skjer utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Med andre ord er ikke uteskole én metode eller én arbeidsmåte, men rommer et stort mangfold av praksisformer på samme måte som klasseromsundervisningen (Jordet, 2010, s. 32). Uteskole vil derfor si alle de undervisningsaktivitetene som skjer utenfor klasserommets fire vegger, som for eksempel aktiviteter i naturmiljø, besøk på gårder, arbeidsplasser og institusjoner. I tillegg vil det også kunne være å reise på tur til eksempelvis et museum. Det er flere som har prøvd å beskrive og finne kjennetegn på museum som en arena for læring (Frøyland, 2010, s. 70). De har alle til felles at de ser museer (og vitensentre) som arenaer der læring er mulig, og at de tilfører noe til læringen som skjer i klasserommet. I museet er gjenstanden det viktigste innholdet, og publikum kan få både lese om den, se todimensjonale bilder av den og oppleve gjenstanden i tre dimensjoner. I beste fall kan publikum også få ta på og bruke gjenstanden. På museer kan publikum, som i skolesammenheng er elever og lærere, få møte spektakulære og sjeldne gjenstander som de ikke finner andre steder (Frøyland, 2010, s. 71).

Når læreren benytter andre læringsarenaer som befinner seg utenfor klasserommet, det vil si i naturen eller andre arenaer som eksempelvis museer, er dette en forståelse av begrepet uteskole som ligger innenfor en bred forståelse. Denne brede forståelsen innebærer at læreren

benytter uteskole som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Undervisningen og læringsaktivitetene blir flyttet til nærmiljøet og lokalsamfunnet fordi man mener at dette tilfører så mange kvaliteter til opplæringen at det er verdt å bruke tid og ressurser på det (Jordet, 2010, s. 32). På den annen side har vi den smale forståelsen av uteskole. Denne forståelsen innebærer å bruke skolens omgivelser primært for å dekke spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen (Jordet, 2010, s. 32). Jordet tar ikke stilling til hvilken av disse tilnærmingene som er den «beste». Derimot vil begge tilnærmingene åpne for mange av de samme mulighetene, og det kan derfor være nyttig å benytte en blanding av begge tilnærmingene ut ifra hva som er målet og ønsket med uteskolen. I praksis er det ofte en slik kombinasjon av tilnærminger til uteskole vi finner i skolen.

Å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet betyr ikke at man avviser klasserommet som læringsarena. Ved å bruke andre læringsarenaer og et utvidet læringsrom, utvider man perspektivet på læring og dannelse (Jordet, 2010, s. 34). Beslutningen om å bruke uteskole tas ofte av den enkelte lærer og det enkelte lærerteam, og det kan være store forskjeller mellom lærere hvor mye de velger å bruke uteskole. Derimot tas denne beslutningen også av skoleledelsen. I disse tilfellene er dette ofte forankret i skolens lokale læreplan (Jordet, 2010, s. 33). Dette kan også variere fra skole til skole om og hvordan uteskole er forankret i skolens lokale læreplan. Begrunnelsen for uteskole bygger på en erkjennelse av at skolens fysiske og sosiale omgivelser er en ressurs som innehar noen kvaliteter man bør utnytte i opplæringen. Hensikten med å bruke uteskole er å skape en bedre skole samtidig som opplæringen tilpasses de store forskjellene i elevenes bakgrunn og forutsetninger i større grad. Ut ifra dette velger Jordet å definere uteskole på denne måten:

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

Ofte kan det være lett å forbinde uteskole med faget naturfag og naturfaglige ekskursjoner. Frøyland og Remmen skriver at naturen er en selvfølgelig læringsarena i naturfag (2019, s. 35). Et utvidet læringsrom eller klasserom handler om å forholde seg til skolefaglig innhold der vi finner det i sin naturlige kontekst. De naturlige kontekstene vil imidlertid være ulike i de forskjellige fagene. Eksempelvis har naturfag og samfunnsfag store muligheter til å konkretisere læringen i nærmiljøet (Løfsnes & Kjelen, 2015, s. 21). Skolens nærmiljø vil i

mange tilfeller bestå av en skog eller andre naturområder som derfor blir arenaer for uteskolen. I en skog er det mulig å finne ulike plantearter, dyrespor og lignende som ligger nært til naturfaglig undervisningsinnhold. Dette kan vi blant annet finne igjen i følgende kompetansemål etter 4.trinn i læreplanen i faget naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- *Utforske et naturområde og drøfte bærekraftig bruk av området.*
- *Utforske og sammenligne ulike dyre- og plantearters tilpasninger til miljø og levesteder og drøfte hvorfor noen arter dør ut.*

Vitensentre er også arenaer som kan brukes i forbindelse med uteskole i naturfag. I vitensentre er naturvitenskapelige prosesser og fenomener i fokus. Elever og lærere som besøker vitensentre kan dermed få erfaringer med hvordan disse naturvitenskapelige prosessene og fenomenene fungerer (Frøyland, 2010, s. 71). Vitensentrene har ofte det som kalles for interaktive utstillinger der besøkende kan få prøve ulike aktiviteter, oppgaver og gjenstander. Som nevnt tidligere kan museer brukes som uteskolearenaer, og det finnes ulike typer museer, som blant annet naturhistoriske og kunst- og kulturhistoriske. I likhet med vitensentrene er det også flere og flere naturhistoriske museer som har startet å benytte seg av mer aktiviteter i sine utstillinger. Slike interaktive utstillinger er ikke bare hensiktsmessige for naturfaglige emner. De har også en overføringsverdi til både kunst- og kulturhistoriske emner. Derfor er det også flere kunst- og kulturhistoriske museer som også har innført slike interaktive utstillinger (Frøyland, 2010, s. 71).

På den annen side, med den brede forståelsen, går uteskolebegrepet, som nevnt i forrige avsnitt, i seg selv mye videre enn til å handle om naturfag (Cyvin & Febri, 2017, s. 154). Kunst og håndverk er også et fag som åpner for mange skapende aktiviteter utenfor klasserommet (Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 21). For eksempel kan en aktivitet være å bruke naturmaterialer som elevene finner i skogen til å lage ulike skulpturer eller andre kunstformer. Disse skulpturene kan elevene få bruke til å lage en utstilling i etterkant for de som er på skolen, andre elever, lærere og andre ansatte. Men denne utstillingen kan også åpnes for å vises frem til elevenes foreldre, foresatte og eventuell annen familie. En slik utstilling kan være inspirert av en utstilling klassen har besøkt ved eksempelvis et kunstmuseum. Der kan elevene få se hvordan en slik utstilling kan utformes, men studier har vist at slike skolebesøk ved museer er veldig styrt av museumspedagogen (Crowley et al., 2014, referert i Frøyland & Remmen, 2019, s. 39), som kan minne om tradisjonell klasseromsundervisning. I tillegg til museer finnes det mange andre læringsarenaer utenfor klasserommet. Skolen har tilgang til mange

forskjellige «klasserom» i omgivelsene sine. Dette kan for eksempel være utendørs som i ulike naturområder, på gårder eller i byområder som eksempelvis parker, torg, bolig-, industri- og forretningsområder og lignende. Læringsarenaene utenfor klasserommet kan også være innendørs. For eksempel kan de besøke en lokal arbeidsplass, de kan synge og spille på et eldresenter eller delta på et kommunestyremøte (Jordet, 2010, s. 37).

2.2 Utbredelse av uteskole og uteskolebegrepet internasjonalt

2.2.1 Utbredelse av uteskole i Norge

Vi kan ikke helt sikkert si hvilket omfang uteskole har i norsk skole for forskningen gir oss ingen klare svar på dette. For å finne tallmateriale som sier noe om utbredelsen av uteskole må vi 23 år tilbake i tid. I år 2000 gjennomførte «Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet» en landsomfattende skoleundersøkelse hvor det ble kartlagt omfanget av uteskole/uteundervisning på 1.-7.trinn (Bjelland & Klepp, 2000, referert i Jordet, 2010, s. 55). Resultatene kan fra denne undersøkelsen kan tyde på at uteskole hadde relativt stor utbredelse på dette tidspunktet. I Norge ble uteskole i 1996 gjennomført en halv dag eller mer ved 67 % av småtrinnet, og 16 % av mellomtrinnet (Bjelland & Klepp, 2000, referert i Barfod, 2018, s. 6). Undersøkelsen viser også at uteskole var mer vanlig på 1.trinn, og at omfanget av uteskole gradvis avtok gjennom hele barneskolen, og lå på rundt 10 % på 7.trinn (Jordet, 2010, s. 55). Om dette har endret seg siden undersøkelsen ble gjennomført, kan vi ikke si noe sikkert om. Sannsynligvis har ikke utbredelsen av uteskole økt, og det har noe å gjøre med endringen i det skole- og utdanningspolitiske klimaet som ble skapt på 2000-tallet i kjølvannet av internasjonale sammenlignende undersøkelser (Jordet, 2010, s. 55). Tilsynelatende kan det se ut som om frekvensen av uteskole har falt siden 1996, men det foreligger ingen nyere undersøkelser så det er vanskelig å si helt sikkert at det er lavere frekvens av uteskole nå (Barfod, 2018, s. 6). Derimot finnes det grunnlag for å anta at uteskole fortsatt foregår, i større eller mindre grad, ved et flertall av grunnskoler i Norge (Jordet, 2010, s. 55). Under koronapandemien ble det oppfordret til å flytte undervisningsaktiviteter ut av klasserommet. Dette kan ha gjort noe med utbredelsen av uteskole, men på grunn av manglende undersøkelser og forskning er det ikke mulig å si noe sikkert om det er tilfellet.

2.2.2 Uteskole internasjonalt

Uteskole er et begrep som kan være utfordrende å oversette direkte til andre språk. Derimot har tankene som ligger bak begrepet hatt stort gjennomslag internasjonalt (Jordet, 2010, s. 57). Det er derfor verken et nytt fenomen eller et typisk norsk fenomen, og ideene om uteskole kan

også spores tilbake til store pedagoger og filosofer som eksempelvis Dewey og Rousseau (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). I engelskspråklig litteratur benyttes ofte begreper som «learning outside the classroom» og «outdoor learning» (Rickinson, mfl., 2004). Poenget er at aktiviteter og læring skal foregå i friluft selv om en rekke arenaer inngår (Rickinson mfl., 2004, referert i Cyvin & Febri, 2017, s. 155). Betydningen av læring utenfor klasserommet er i England understreket gjennom at de i 2006 lagde manifestet «Learning outside the classroom manifesto». Dette manifestet ble utarbeidet av *Office for Standards in Education (Ofsted)* (Ofsted & HMI, 2008).

Selv om dette viser at uteskole til en viss grad brukes i andre land, er uteskole, ifølge Barfod (2018, s. 5) et nordisk fenomen. I Sverige brukes begrepet utomhuspedagogik om det vi i Norge kaller uteskole. Det finnes ingen undersøkelse av forekomsten av utomhuspedagogik i Sverige, men begrepet «utomhus» er nevnt flere steder i den svenske læreplanen (Skolverket, 2017, referert i Barfod, 2018, s. 6). Fra de øvrige nordiske landene, Finland og Island finnes det ingen oversikt over utbredelsen av uteskole (Barfod, 2018, s. 6). I Danmark har utbredelsen av uteskole blitt kartlagt i henholdsvis 2007 og 2013. Undersøkelsene viste at uteskole ble brukt regelmessig ved 14 % av skolene i Danmark, mens 18,4 % av skolene brukte uteskole i 2013 (Bentsen et al., 2010; Barfod et al., 2016, referert i Eggensen, 2020, s. 143). Den samme undersøkelsen kartla også bruken av uteskole på fag og klassetrinn, og viser til dels det samme som i den norske undersøkelsen, at uteskole brukes mer på småtrinnet og gradvis mindre oppover (Eggensen, 2020, s. 143).

Barfod skriver også at det er publisert få undersøkelser av læreres valg av arbeidsmetoder i uteskole (2018, s. 7). Dette var en av grunnene til at jeg ønsket å finne ut mer om dette i mitt masteroppgaveprosjekt, og problemstillingen min gjenspeiler dette: *Hvilke erfaringer og begrunnelser har lærere og skoleledere for å bruke uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen, sett i lys av Fagfornyelsen (LK20)?* Jeg ønsket å avdekke to forhold ved lærernes tenkning rundt egen praksis i uteskole: Den ene delen er den erfaringsbaserte kunnskapen informantene har opparbeidet seg gjennom å bruke uteskole over lengre tid. Den andre delen er den forskningsbaserte kunnskapen informantene har lest seg opp på og tilegnet seg som grunnlag for de valgene de gjør i planleggingen og gjennomføringen av uteskole.

I skolen har det, etter trykk fra internasjonale undersøkelser som eksempelvis PISA og TIMSS kombinert med en sterk vektlegging av nasjonale prøver, blitt skapt et økende fokus på målbare resultater i skolen. Dette fenomenet eksisterer ikke kun i norsk skole, men preger

også den internasjonale skole- og utdanningsdebatten (Jordet, 2010, s. 59). I Norge kan vi kanskje spesielt kjenne igjen dette fenomenet gjennom nasjonale prøver, samt PISA- og TIMSS-undersøkelsene. Det som er kjernen i de internasjonale undersøkelsene, er at den lokale og kontekstbaserte kunnskapen skal lukes vekk. I stedet skal man fokusere på den generelle og kontekstuhengige kunnskapen (Jordet, 2010, s. 59). Det er med andre ord på denne måten kvaliteten på opplæringen ved skolene i hvert enkelt land skal måles. Da blir det den teoretiske kunnskapen som er i fokus (Jordet, 2010, s. 59). Det kan fort bli fokus på hvor det enkelte landet havner på en internasjonal rankingliste. Dermed er det lett for at det blir en type kunnskap som fremmes som mer viktig enn andre kunnskapsformer som kanskje er vel så viktige. Vår læreplan legger opp til at elevene skal utvikle evne til å handle moralsk, sosialt og miljøbevisst i verden, men gjennom de internasjonale rankinglistene blir det elevenes evner til å håndtere teoretisk kunnskap om verden som prioriteres (Jordet, 2010, s. 59). Derimot er det i læreplanen vi finner de verdiene som skal sette standarden for opplæringen i norsk skole. Disse verdiene legger opp til en bredere tilnærming til opplæringen. En tilnærming som legger opp til dannelse av «hele mennesket». For å få til dette må skolen bruke et utvidet læringsrom (Jordet, 2010, s. 60), og uteskole er en undervisnings- og arbeidsmåte hvor man utvider læringsrommet.

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere denne masteroppgavens teoretiske rammeverk. Det første jeg vil presentere er relevante teorier og begreper knyttet til uteskole som kom fram i løpet av datainnsamlingen min. Først vil jeg presentere åtte kjennetegn ved uteskole som Jordet (2010) fremhever. Herunder vil jeg presentere sosiokulturell læringsteori, spesielt vil jeg presentere Vygotskys teori og begrepet «den nærmeste utviklingssonen». Deretter vil jeg også redegjøre for begrepene anerkjennelse og motivasjon. Under anerkjennelse vil jeg gjøre rede for teorien om en anerkjennende pedagogikk (Jordet, 2020).

3.1 *Kjennetegn ved uteskole*

De kontekstuelle betingelsene for opplæringen forandres når man tar med seg undervisningsaktiviteter ut av klasserommet. Dette får ulike konsekvenser som for eksempel kunnskapsteoretiske, læringsteoretiske og dannelsesteoretiske implikasjoner (Jordet, 2010, s. 34). Med andre ord vil det å flytte undervisningsaktivitetene ut av klasserommet påvirke blant annet lærerens valg av innhold, oppgaver og arbeidsmåter. Jordet (2010) fremhever åtte kjennetegn ved uteskole som har en nær sammenheng med hverandre. Måten disse åtte kjennetegnene henger sammen på er i en form for kjede av årsak-virkning (Jordet, 2010, s. 34). I det følgende vil jeg presentere og beskrive hva hvert av de åtte kjennetegnene innebærer, og jeg vil begynne med de to første kjennetegnene som får kunnskapsteoretiske implikasjoner.

3.2 *Kjennetegn 1 og 2: Kunnskapsteoretiske implikasjoner*

Når vi beveger oss ut av klasserommet åpner det seg mange forskjellige *læringsarenaer* som skolen har tilgang til i nærområdet, både utendørs og innendørs. Begrepet «uteskole» kan ofte gi assosiasjoner til arenaer utendørs, som for eksempel et skogområde. Den brede forståelsen av uteskolebegrepet vil ifølge Jordet (2010) inkludere andre typer «klasserom» som for eksempel museer, fabrikker eller andre lokale bedrifter. Det vil her handle om at elever og lærere beveger seg ut av klasseromsundervisningens tradisjonelle rammer. I klasserommet er det helt andre betingelser for aktivitetene og elevenes kommunikasjon og sosiale samhandling med hverandre (Jordet, 2010, s. 37). Stemmen og kroppsspråket forandrer seg ut ifra hvor vi befinner oss. Når vi er inne i klasserommet er det forventninger om bruk av innestemme og arbeidsro. Da vil ikke den stemmebruken og kroppslige aktiviteten, som oppleves som mer naturlig utendørs, fungere (Jordet, 2010, s. 37). På den annen side vil mange av de samme forventningene om bruk av innestemme gjelde ved eksempelvis museum som læringsarena.

Ofte legger læreren opp til kollektive formidlings- og samtalesekvenser, også utenfor klasserommet. Når læreren skal formidle noe felles for klassen ute bør dette gjøres med en struktur som åpner for å snakke sammen som gruppe. Ute i naturen finnes områder med en liten skråning som kan fungere som et naturlig amfi eller så kan elevene stå i en sirkel eller halvsirkel når de skal samles (Jordet, 2010, s. 38). Dette fungerer spesielt godt hvis elevene blir godt kjent med hvilke områder som brukes til samling og hvilke områder de kan leke fritt. Faste uteområder gjør omgivelsene kjente og trygge for elevene med innarbeidede regler. Det er viktig å være klar over at uteområdene kan ha ulik grad av utfordringer, og at de innbyr til forskjellige typer aktiviteter (Husby & Fiskum, 2014, s. 32-33).

Det andre kjennetegnet er at læreren benytter *omgivelsene rundt skolen som kunnskapskilde* i undervisningen. I uteskole vil elevene oppsøke kunnskapene på den måten de fremtrer i en virkelighet utenfor skolen. Dette er ofte i elevenes, lærerens og skolens eget lokalsamfunn (Jordet, 2010, s. 39). Eksempelvis kan en skoleklasse besøke arbeidsplassen til en av elevenes foresatte. Ved å benytte andre læringsarenaer kan elevene få tilgang til andre læremidler. Ute i landskapet er det mulig å finne læremidler som eksempelvis planter, dyr og steiner. Disse læremidlene kan på ulike måter knyttes til faglige aktiviteter (Jordet, 2010, s. 39). Dette er læremidler som kan bli tatt med inn i klasserommet for å utforskes nærmere. Slik kan læreren skape sammenheng mellom uteskolen og klasseromsundervisningen, og skolens omgivelser brukes som et supplement til den tekstbaserte, symbolske kunnskapen i klasserommet (Jordet, 2010, s. 39). Denne kunnskapen er ofte veldig abstrakt, men skolens omgivelser kan gi elevene sjanser til å oppleve kunnskapen i en ytre virkelighet. Sammenhengen mellom uteskolen og klasseromsundervisningen kan også skapes gjennom tre faser. En forarbeidsfase (klasserom), deretter gjennomføringsfasen (uteskole) og til slutt bearbeidingsfasen (klasserom) (Husby & Fiskum, 2014, s. 30). Det er viktig at læreren forbereder elevene på det som venter dem i uteskolen. Klasser som er vant til å være ute og som har prøvd ut de arbeidsmetodene som benyttes, vil være mer rustet til å klare omstillingen til en utedag og «nyhetsgapet» mellom forholdene i klasserommet og det som møter dem ved andre læringsarenaer. Dette gjør elevene tryggere, og de vil sannsynligvis opptre mer konsentrert og med mer senkede skuldre. Samtidig er det viktig med en balanse mellom redusering av nyhetsgapet og bevaring av spenningen og forventningen til en annerledes dag utenfor klasserommet. (Husby & Fiskum, 2014, s. 31-32).

Det å bruke skolens omgivelser, med alle de læringsarenaene og læremidlene som finnes der, som et supplement til klasseromsundervisning kan også knyttes til dybdeløring fordi

dybdelæring handler om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreren kan, ved å supplere klasseromsundervisningen med læremidler utenfra, gi elevene muligheter til å reflektere over sammenhenger og overføre den kunnskapen de har erfart og lært i uteskolen til nye oppgaver, aktiviteter eller situasjoner. Dette kan dermed gi elevene en dypere forståelse for et bestemt tema og gjøre dem i stand til å se sammenhenger på tvers av fag, fagområder og temaer.

3.3 Kjennetegn 3: Samfunnsmessige implikasjoner

Kjennetegn tre ved uteskole er de samfunnsmessige implikasjoner det har. Dette kjennetegnet handler om å samarbeide med aktører i lokalsamfunnet for å åpne skolene mot de ressursene som eksisterer i eget lokalsamfunn (Jordet, 2010, s. 40). Det finnes relativt lite informasjon om hvilke typer læringsarenaer som er mest brukt i norsk uteskole (Andersen, 2014, s. 237-238). Dette ville jeg undersøke i mitt masteroppgaveprosjekt. Vi kan på grunnlag av ulike kilder gjøre visse antagelser om hvilke læringsarenaer som blir mest brukt. Læremidlene som er utviklet innen fagfeltet tar først og fremst utgangspunkt i ulike naturområder (Andersen, 2014, s. 238), noe som kan være en av grunnene til at uteområder muligens brukes mer.

Som tidligere nevnt, kan et samarbeid med lokale aktører innebære å involvere elevenes foresatte. Jordet skriver at: «I det lokale nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og lag og foreninger ligger det kilder til læring som kan berike skolens opplæring» (2010, s. 40). Her er det også viktig at læreren benytter seg av de midlene og ressursene som er tilgjengelige, spesielt gjennom å ta i bruk foreldregruppen. På et foreldremøte, gjerne litt etter skoleårets start på høsten, kan læreren etterspørre hvilke foreldre som kan bidra i undervisningen med tilgang til andre læringsarenaer. I den forbindelse kan det være lurt å gi foreldrene konkrete eksempler som gjør dem i stand til å se hva de selv kan bidra med. En måte å gjøre dette på er ved at læreren presenterer eksempler på temaer som klassen skal jobbe med i løpet av skoleåret. En vanlig norsk grunnskoleklasse har rundt 50 foreldre, og kanskje enda flere besteforeldre, som de kan samarbeide med. Ikke bare bidrar de med tilgang til andre læringsarenaer, men de representerer også en veldig personressurs i opplæringen. Det er lærerens ansvar å etablere en bro mellom disse arenaene og den øvrige klasseromsundervisningen (Jordet, 2010, s. 40). Ved at læreren legger til rette for et slikt samarbeid med foreldrene, og kanskje også besteforeldrene, får elevene tilgang til andre typer kunnskap og kompetanse som de ikke kan få på samme måte ved å eksempelvis lese om det i

skriftlige tekster. I tillegg får elevene også tilgang til et større repertoar av voksne de kan ha som rollemodeller (Jordet, 2010, s. 40).

3.4 Kjennetegn 4 og 5: Implikasjoner med hensyn til valg av arbeidsmåter

Det fjerde og femte kjennetegnet skriver Jordet (2010, s. 41-42) at handler om implikasjoner med hensyn til valg av arbeidsmåter. Dette vil innebære at uteskole vil handle om noe mer enn å ta med seg de samme arbeidsmåtene og oppgavene som brukes i klasserommet utendørs. Hvis vi vil benytte oss av området eller læringsarenaen på best mulig måte, må vi finne andre arbeidsmetoder når vi først går ut av klasserommet. Uteskole vil være at læreren velger undervisningsmetoder som passer til målgruppa, til området, til tidsrammen og til innholdet (Husby & Fiskum, 2014, s. 30). Ved å ta med undervisningen ut vil forholdene være lagt til rette for å drive med *problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver*, som er det fjerde kjennetegnet. Fokuset vil i mindre grad være rettet mot at elevene skal reprodusere boklig kunnskap (Jordet, 2010, s. 41). Ofte vil det i undervisningen i klasserommet legges opp til aktiviteter og oppgaver hvor elevene først leser tekster. Deretter reproduserer de kunnskapen fra teksten gjennom eksempelvis skriftlige svar på spørsmål eller kanskje et muntlig framlegg. Problemløsende oppgaver i uteskole innebærer at elevene blir stilt overfor konkrete problemstillinger eller utfordringer som de ofte skal løse sammen med andre, og disse kan i mange tilfeller løses på flere måter (Jordet, 2010, s. 41). Eksempelvis kan de etter klasseromsundervisningen gå ut for å undersøke og finne forskjellige planter i området rundt skolen eller på veien til et uteskoleområde. Elevene kan få både utforskende, problemløsende og praktiske oppgaver rundt dette temaet. Deretter kan de jobbe videre med temaet inne i klasserommet igjen, på ulike måter. Slike problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver kan alle elever være med på fordi de åpner for et rikelig utvalg av individuelle tilnærminger, samtidig som elevene samarbeider om å finne løsninger. Slik kan uteskolen utfylle de teoretiske og reproduktive praksisformene i klasserommet (Jordet, 2010, s. 42).

Kjennetegn fem handler om bruk av *skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger* for å supplere de kognitive tilnærmingene som brukes i klasserommet (Jordet, 2010, s. 42). Det er en nær sammenheng mellom kjennetegn fire og fem (Jordet, 2010, s. 41). Forholdene ligger godt til rette for at elevene får utvikle sin kreativitet og fantasi gjennom skapende og ekspressive tilnærminger utenfor klasserommet. Dette kan være aktiviteter som drama, rollespill og forming. Slike aktiviteter åpner også for muligheter for lek der lek og læring henger sammen og glir over i hverandre (Jordet, 2010, s. 42). Drama og rollespill kan benyttes

på ulike måter i omtrent alle fag, ikke bare i musikk, for å variere undervisningen, både inne og ute. Ved å dramatisere temaer elevene har lest og lært om, som for eksempel historiske hendelser, religiøse fortellinger, naturvitenskapelige begreper, eller å dramatisere sosiale forhold som eksempelvis mobbing, kan elevene få leve seg inn i fagstoffet (Jordet, 2010, s. 42). Mange elever, spesielt elever på småtrinnet, driver med mye rollelek. Dette er en form for lek som har mange likheter med drama og rollespill, og det kan læreren ta nytte av i sin undervisning. Læreren kan bruke ulike former for lek til å jobbe med faglig innhold (Jordet, 2010, s. 42). Lekene kan være lærerstyrt, men det kan også legges opp til frilek. Å bruke lek åpner for kreativitet og fysisk og sosial utfoldelse, og latteren vil ofte sitte løst i slike situasjoner (Jordet, 2010, s. 42). Leken er et redskap som kan brukes til at elevene får praktisere demokratisk kompetanse, og kan være med på å utvikle deres evne til empati gjennom å utfordres til å innta nye perspektiver i rollelek (Helle, 2005, s. 218). Med andre ord utvikler barn sosial kompetanse, relasjoner og følelse av tilhørighet til gruppen gjennom lek (Lillemyr, 2011, s. 45).

3.5 Kjennetegn 6 og 7: Læringsteoretiske implikasjoner

Det sjette kjennetegnet handler om at i uteskole får elevene lære gjennom å bruke kropp og sanser (Jordet, 2010, s. 43). Flere av de aktivitetene og oppgavene som jeg nevnte i kapittel 3.4 vil innebære at elevene bruker kroppen og sansene sine for å løse oppgavene og lære. Når elevene befinner seg utenfor klasserommet, i skolens fysiske omgivelser, vil de forholde seg til konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser og gjennom praktiske aktiviteter og oppgaver (Jordet, 2010, s. 43). Elevene vil i utforskende, praktiske og skapende oppgaver og aktiviteter som for eksempel brobygging og rollelek, bruke kropp og sanser. Det er dermed en sammenheng mellom kjennetegn 4, 5 og 6. Objektene, fenomenene eller handlingene utforskende, praktiske og skapende oppgaver vil ikke snakke direkte til elevene. Læringen krever kommunikasjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene der de setter ord på erfaringer og knytter dem til fagbegreper (Jordet, 2010, s. 43). Slik kan det bli en sammenheng mellom klasseromsundervisningens teorier og begreper og uteskolens praktiske erfaringer.

I klasserommet eksisterer det både grenser og kulturelt gitte mønstre for måten elever og lærere skal kommunisere, mens i andre læringsarenaer er det helt andre premisser. Elevene får snakke om og bruke fagbegreper mens de forholder seg til konkrete objekter. De får dermed brukt språket og fagbegreper aktivt samtidig som de handler *i* verden (Jordet, 2010, s. 45). Denne dialogen realiseres gjennom ulike språklige handlinger som å forklare, beskrive,

fortelle og argumentere (Munkebye, 2014, s. 45). Hvilken type dialog læreren velger avhenger av formålet med dialogen, og formålet kan variere. En type dialog som kan passe under dette kjennetegnet er utforskende samtaler. Utforskende samtaler har til formål å utforske, ordne og bearbeide (Munkebye, 2014, s. 45). Det sjuende kjennetegnet handler altså om å *lære gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden*. Utforskende, problemløsende og skapende oppgaver tilsier at elevene er nødt til å kommunisere og samhandle med medelever for å løse dem (Jordet, 2010, s. 44). Denne tanken om at læring skjer gjennom samhandling og kommunikasjon finner vi i sosiokulturell læringsteori.

3.5.1 Sosiokulturell læringsteori og Vygotsky

I den amerikanske og vesteuropeiske kulturen er den senere utviklingen av sosiokulturell læringsteori sterkt inspirert av den russiske psykologen Lev Vygotsky (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Alt vi gjør er, i et sosiokulturelt perspektiv, medierte handlinger (Vygotsky, 2001, referert i Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 19). Et grunnleggende utgangspunkt for sosiokulturell læringsteori, er at kulturen barnet lever i vil avgjøre både hva og hvordan dette barnet lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Dette betyr at det er i sosiale sammenhenger og sosialt samspill at vi lærer om verden rundt oss. I skolen vil dette handle om at elevene lærer mer i et sosialt samspill med medelever og lærere enn alene. På den andre siden vil elevene også lære om verden i andre miljøer utenfor skolen, som når de er hjemme med familien.

Ifølge Woolfolk (2004) er skolen preget av to kulturer, samarbeidsorienterte kulturer og konkurranseorienterte kulturer. I den ene kulturen lærer barnet at samarbeid er viktig og verdifullt, mens i den andre kulturen vil barnet lære holdninger og ferdigheter som kan knyttes opp mot konkurranse (2004, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Det viktige i dette eksempelet er at eleven ikke bare vil lære gjennom sin egen aktivitet og utforskning, men også gjennom at verdenen rundt vil bli tolket for eleven i samspill med andre personer i sin kultur (Säljö, 2001, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Familiemedlemmer, venner og lærere kan være andre personer i vår kultur som vi sammen tolker verden rundt oss med. Vår aktivitet som mennesker skjer i forskjellige sosiale og kulturelle sammenhenger. Læringen vår foregår ofte ved overføring eller transformering av kunnskap og tenkning som har utviklet seg gjennom historien, og som er en bestanddel av kulturen vi er en del av. Sosiokulturell teori legger vekt på elevens aktivitet og dialogen som foregår mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Gjennom denne dialogen formidles historisk kunnskap og tenkning fra

læreren til eleven samtidig som elevens aktivitet og forståelse vil kunne være med på å videreutvikle og se denne kunnskapen og tenkningen i nye perspektiver.

Teorien til Vygotsky retter seg mot hvordan mennesket gjennom tegn, som eksempelvis språk, tolker og forstår omgivelsene sine. Han beskriver den kulturelle utviklingen vår som en enhetlig bevissthetsprosess hvor kunnskapen vår og vår emosjonelle og sosiale kompetanse utvikles. Dette viser at det eksisterer et forhold mellom læring og utvikling. På skolen lærer vi faglig kunnskap i undervisningsfagene og i klassefelleskapet lærer vi sosiale ferdigheter (Lillemyr, 2011, s. 131). I denne oppgaven benytter jeg betegnelsen sosiokulturell læringsteori, og vektlegger spesielt betydningen Vygotsky har hatt på denne teorien. Dette er en teori som har tatt ulike retninger de siste årene som gjør det vanskelig å si at sosiokulturell teori er en helhetlig teori. Sosiokulturell læringsteori fremstår som flere ulike, men nært beslektede teorier. Dermed vil det være mer passende å beskrive disse teoriene som «et sosiokulturelt perspektiv» som kjennetegnes av noen sentrale ideer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Et av disse perspektivene er den nærmeste utviklingssonene som jeg kort vil beskrive i det følgende.

3.5.2 Den nærmeste utviklingssonen

Et begrep som ofte forbindes med Vygotsky er «den nærmeste utviklingssonen» eller «den proksimale utviklingssonen». Bakgrunnen for denne tanken er at Vygotsky tenker seg at barnet har to mentale utviklingsnivåer (1978, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70): det eksisterende utviklingsnivået (det eleven allerede kan) og det potensielle utviklingsnivået (det eleven kan lære seg) (Lillemyr, 2011, s. 132). Gjennom oppgaver og aktiviteter som bygger på samarbeid med eksempelvis læringspartner, og ved veiledning av lærer, vil tanken være at det er mulig å utvide elevens eksisterende utviklingsnivå. Den nærmeste utviklingssonen er den avstanden som befinner seg mellom det eksisterende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået (Lillemyr, 2011, s. 132).

Den nærmeste utviklingssonen kan være en alternativ måte å beskrive prinsippet om tilpasset opplæring på når det gjelder valg av oppgaver, innhold og vanskegrad i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71), også i forbindelse med uteskole. Ifølge Vygotsky må undervisningen legges opp i forhold til den nærmeste utviklingssonen (Lillemyr, 2011, s. 132). Med andre ord skal undervisningen tilrettelegges ut ifra elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Uteskole rommer mange muligheter for å tilrettelegge undervisningen i forhold til elevenes nærmeste utviklingszone.

3.6 Kjennetegn 8: Dannelsesteoretiske implikasjoner

Gjennom uteskole kan hele bredden i dannelsesoppdraget til skolen bli ivaretatt. I læringsarenaer utenfor klasserommet kan elevene få jobbe med sentralt innhold i alle undervisningsfagene i skolen (Jordet, 2010, s. 45). Dette vil si at det er mange muligheter for å ta med seg alle fagene ut av klasserommet og inn i andre læringsarenaer. På denne måten representerer uteskole et viktig bidrag i den faglige kunnskapsdannelsen til elevene. Uteskole favner på den annen side langt videre enn dette fordi uteskole stimulerer også elevenes allsidige utvikling. Det vil si deres sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysisk-motoriske sider (Jordet, 2010, s. 45), som vi kan kjenne igjen fra kjennetegn 4-7. Mange av aktivitetene og oppgavene som benyttes i uteskole legger, som tidligere nevnt, opp til at elevene skal samarbeide for å finne løsninger. I opplæringslovens formålsparagraf kan vi lese at: «Skolen [...] skal møte elevane [...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (1998, § 1-1). Skolen har dermed et dannelsesoppdrag hvor elevene skal utvikle sin identitet og få erfaringer og ferdigheter som de trenger som samfunnsborgere. De skal få utvikle sine sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysisk-motoriske sider. Den som skal lære (eleven) kan skape seg selv som samfunnsborger gjennom samhandling og ansvarlighet (Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 21). Med andre ord kan vi si at skolen skal bidra til dannelse av hele mennesket («hode, hjerte og hånd»). Mens «hodets» kunnskaps- og læringsformer som stimulerer elevenes kognitive funksjoner er dominerende i klasseromsundervisning, vil uteskole i tillegg stimulere «hjertet» og «hånden». På den måten vil dannelsesprosessen bli mer allsidig, og det vil gi elevene en økt mulighet til å oppleve mestring i møtet med oppgaver i skolen (Jordet, 2010, s. 45).

3.7 Anerkjennelse

3.7.1 Teorien om anerkjennende pedagogikk

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Jordets «teori om anerkjennende pedagogikk» (Jordet, 2020) som bygger på Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008). Honneths teori er en allmenn teori om den fundamentale betydningen anerkjennelse har for menneskenes muligheter for fri selvrealisering (Jordet, 2020, s. 24). Dette vil innebære at anerkjennelse er viktig for at vi som mennesker skal kunne realisere vårt fulle potensial, og slik vil anerkjennelse også være en viktig del av vår identitetsdannelse. Å erfare anerkjennelse er ifølge Honneth de moralske, intersubjektive betingelsene for å ha en sunn identitetsdannelse. Dette er også en forutsetning for at mennesket skal kunne bli fritt og bestemme over seg selv som en aktør i sitt eget liv (Jordet, 2020, s. 24). Honneth tenker at dette er den sentrale

betingelsen for det han kaller «det gode liv» (Honneth, 2008). Jordet (2020) har brukt Honneths anerkjennelsesteori som et teoretisk rammeverk for å utvikle en pedagogisk teori som kan vise veien mot en opplæringspraksis i skolen som er ivaretagende av de grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov barn har. Denne teorien vil også kunne ivareta barns menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi som er universelle prinsipper nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring og barnekonvensjon og i opplæringsloven (Jordet, 2020, s. 89).

Anerkjennelse vil ifølge Honneth innebære at man bekrefter andre menneskers eller gruppers positive egenskaper. På den måten kan vi si at anerkjennelse er noe man kommuniserer, ikke bare gjennom ord, men primært gjennom anerkjenneshandlinger (2008, referert i Jordet, 2020, s. 112). Dette vil derfor også innebære hvordan vi møter andre mennesker med blant annet blick og kroppsspråk, som er en viktig del av den sosiale interaksjonen mellom mennesker. Dette er fordi kommunikasjon handler om mer enn bare ordene vi bruker. Honneth deler anerkjennelse inn i tre normative innstillinger i møte med andre mennesker som danner grunnlaget for individets sunne identitetsdannelse. Disse er omsorg i den private sfære, respekt i den offentlige (rettslige) sfære og solidaritet i det sosiale fellesskapet (2008, referert i Jordet, 2020, s. 112). Ved anerkjennelse i en skolesammenheng vil elever som vokser opp og lever under slike miljøbetingelser ha grunnlaget for å utvikle tre nært relaterte normative selvforhold i individet. Dette er selvfølelse (self-esteem), selvrespekt (self-respect) og selvtillit (self-confidence) (Jordet, 2020, s. 113).

Jordet mener at han, med utgangspunkt i Honneths allmenne teori om anerkjennelse, har vist at anerkjennelse beskriver de sentrale betingelsene for det han kaller «den gode skole». Nøkkelen til en god skole ligger i det han kaller for en *anerkjennende pedagogikk* (Jordet, 2020, s. 369). Uteskole er etter min mening en arena som rommer mange muligheter for anerkjennende pedagogikk. Anerkjennelse danner grunnlaget for en moralsk grammatikk i skolen og kommer praktisk til uttrykk i ansikt-til-ansikt-møtet mellom lærer og elever i skolehverdagen. Grunnlaget for en moralsk grammatikk legges i skolens og lærernes undervisningsplanlegging og gjennomføring hvor anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting må legges til grunn for alt som skal skje i skolen.

Anerkjennelsesformen kjærlighet tilhører den private sfæren. Her finner vi relasjonen mellom foreldre og barn, venneforhold og parforhold (Jordet, 2020, s. 95). Alle barn har et grunnleggende behov for å bli møtt med omsorg, varme og empati (kjærlighet), uavhengig av

hva han eller hun presterer i skolen. For å få til dette bør læreren nærme seg elevene med det Jordet kaller for *anerkjennende væremåter*. Læreren bør se elevene, lytte til elevene, forstå elevene, akseptere elevene, og undre seg sammen med elevene. Disse væremåtene innebærer at læreren må ha et nærvær som er oppmerksomt og ikke-dømmende (Jordet, 2020, s. 370-371). Med andre ord må læreren kunne være til stede med elevene her og nå. I uteskole har læreren mange muligheter til å spesielt kunne undre seg med elevene og møte dem der de er. Gjennom å erfare kjærlighet i lærer-elev-relasjonen blir barnet «klargjort» for faglig og sosial læring i skolen. Elever som erfarer anerkjennelsesformen kjærlighet i møte med lærerne, vil over tid utvikle en styrket *selvfølelse* (Jordet, 2020, s. 371).

I den andre sfæren, kalt den offentlige (rettslige) sfæren, finner vi anerkjennelsesformen rettigheter. Vi vil i denne sfæren kunne møte mennesker som vi ikke er følelsesmessig involvert i, men som vi likevel må kunne forholde oss rettferdig til (Jordet, 2020, s. 98). Elevene må føle at de blir møtt med respekt for sitt menneskeverd og som likeverdige subjekter, i samsvar med FNs barnekonvensjon, Grunnlovens § 104 og opplæringsloven som fastsetter prinsippene om «barnets beste» og «barnets rett til å bli hørt» som grunnleggende prinsipper i skolen (Jordet, 2020, s. 372). Prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3) er et av prinsippene vi finner i den offentlige (rettslige) sfæren. Dette er en rettighet elevene har, men det er også en plikt for skolen og lærerne å realisere. Læreren skal også hjelpe elevene til å ta i bruk alle sine kunnskaper, kompetanser og andre iboende ressurser for å realisere sine mål, behov og ønsker. For å få til dette må læreren også gjøre alle materielle, sosiale og mentale ressurser i omgivelsene som elevene trenger for å realisere målene, behovene og ønskene tilgjengelige (Jordet, 2020, s. 372). I uteskole har læreren mange muligheter for å tilpasse kanskje spesielt de materielle ressursene elevene har behov for fordi det finnes mange ulike typer læringsarenaer som læreren kan benytte seg av. Hva som er målet, behovet eller ønsket som skal realiseres vil påvirke hvilken læringsarena læreren til enhver tid bruker. Det å la elevene få erfare rettigheter vil lede til utvikling av *selvrespekt* (Jordet, 2020, s. 100).

Den tredje og siste sfæren er solidaritet i det sosiale fellesskapet. Sosial verdsetting handler om det enkelte individs sjanser til å tre fram sosialt og benytte seg av sine kunnskaper, ferdigheter, evner og anlegg i sosiale fellesskap. Erfaringen av kjærlighet må ligge i bunnen for både anerkjennelse som rettigheter og anerkjennelse som solidaritet (Jordet, 2020, s. 102). Alle barn har et grunnleggende behov for å få bruke sine kunnskaper og kompetanser og erfare at deres solidariske ytelser blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 372). En

måte læreren kan tilrettelegge for dette er ved å variere undervisningen slik at alle elevene får vist frem og bidratt med det de kan. For elever som kan ha behov for mer praktiske og problemløsende oppgaver, og behov for å bruke kropp og sanser mer, kan undervisning i uteskole åpne for at de får vist frem det de kan. Dette kan da være sider ved seg selv og kunnskaper som de kanskje ikke får vist i like stor grad i klasseromsundervisningen. Med andre ord, de får vist frem det som er særegent ved seg selv. Gjennom å gi elevene erfaringer av å mestre skolens faglige og sosiale utfordringer og av å erfare sosial verdsetting styrker elevenes *selvtillit* (Jordet, 2020, s. 373).

3.7.2 Patologi og krenkelse

Ifølge Honneth er patologi et begrep som uttrykker avvik fra en ønsket standard som følge av å erfare krenkelser. Dette begrepet kommer fra det greske ordet *páthos* som betyr følelse, smerte og lidelse (Jordet, 2020, s. 26). Vi kan dermed si at dette er det motsatte av å erfare og oppleve anerkjennelse, som vil medføre negative konsekvenser for de som føler at de ikke blir anerkjent. Et nært relatert begrep til patologi er krenkelse. I sin forskning har Jordet (2020) vist hvordan patologier i skolen er negative følger av uheldige undervisningspraksiser, det han kaller krenkelser i skolen. Med andre vil det si at elevene blir utsatt for handlinger eller praksiser i opplæringen som er krenkende og som virker som en belastning på deres liv (Jordet, 2020, s. 26). Ifølge opplæringslovens § 1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Undervisning i uteskole åpner for flere muligheter for å drive med praktiske og problemløsende oppgaver og aktiviteter. Vi lærer alle forskjellig, og noen elever kan trenge å få bruke kropp og sanser mer enn de kanskje til tider får gjort i tradisjonell klasseromsundervisning. Patologier i skolen er den smerten eller lidelsen som elever og deres foreldre blir påført gjennom handlinger og opplæringspraksiser i skolen der barnet opplever å bli avvist, ringeaktet eller devaluert på grunn av mangel på sjanser til å bruke og få realisert sine iboende evner og ressurser som menneske i undervisningen (Jordet, 2020, s. 27). For elever som kan ha større behov for å bruke kropp og sanser for å lære, kan mindre uteskoleundervisning kunne oppleves som en krenkelse ved at elevens behov kan oppfattes som avvist av skolen og læreren. Dermed kan dette, for enkelte elever og deres foreldre, være en patologi i skolen.

3.8 Motivasjon

Motivasjon er en viktig drivkraft i alle læringsprosesser. Dersom vi som lærere skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskap om elevenes motivasjon (Lillejord, Manger & Nordahl,

2013, s. 134). Et relatert begrep knyttet til motivasjon er selvoppfatning, og ifølge Rosenberg er selvoppfatning en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv (1979, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). Og det vi vet, tror og føler om oss selv vil påvirke vår drivkraft for å lære og holde på med aktiviteter, altså det vil ha en innvirkning på motivasjonen vår. For motivasjon kan defineres som den prosessen eller drivkraften som fører til at vi setter i gang med målrettede aktiviteter, og motivasjonen er også med på å gjøre at denne aktiviteten blir opprettholdt (Pintrich & Schunk, 1996, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). I dag er det vanlig at motivasjonsteoretikere ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Slik kan motivasjonen påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139). Vi vet med oss selv at det er lettere å holde på med aktiviteter som man har motivasjon til å drive med. Denne motivasjonen kan være en indre motivasjon i form av et eget ønske eller en egen interesse for aktiviteten. Derimot kan motivasjonen for en aktivitet være påvirket utenifra i form av at andre enn personer, som for eksempel læreren, foreldre eller en god venn, gir ros, støtte og positive tilbakemeldinger som gir et ønske om å gjennomføre en aktivitet.

Holder vi oss til definisjonen av motivasjon som en prosess som gjør at vi starter med målrettede aktiviteter og opprettholder denne aktiviteten, så vil motivasjon kunne forklare elevenes atferd, som eksempelvis elevens valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og læringsstrategi. Derimot vil motivasjon også kunne gi en forklaring på hvorfor en elev velger å unngå bestemte aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29) Dette er noen ulike spørsmål som læreren kan stille om elevenes motivasjon: 1) Hvor motivert er elevene? 2) Hva er elevene motivert for? 3) Hva er det som motiverer elevene? (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139). Ved å stille disse spørsmålene kan læreren forsøke å skaffe seg et innblikk i og en forståelse for motivasjonen og strategiene til elevene i klassen sin. En viktig del av dette vil være at læreren snakker med elevene, og gjerne tar en elevsamtale, der eleven får muligheten til å beskrive og forklare hva som motiverer dem. På denne måten får elevene også sjansen til å medvirke i og vurdere sin egen læring og deres skolehverdag. Disse perspektivene er grundig omtalt i Jordet (2020). Her understreker han at en anerkjennende pedagogisk praksis må bygge på kunnskap om hva skolen og lærerne kan gjøre for å fremme elevens motiverte atferd. Uten en slik kunnskapsbase vil skolens praksis kunne krenke mange elever.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske valgene som jeg har gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Først vil jeg presentere mitt valg av det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og en kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter vil jeg presentere analysestrategien, hvordan jeg sikrer de etiske forpliktelsene jeg har som forsker og en vurdering av oppgavens forskningskvalitet. Dette metodekapitlet er viktig for å vise mine valg om hvordan jeg har gjennomført forskningsprosessen. Gjennom å synliggjøre og begrunne disse valgene bidrar det til en gjennomsiktighet overfor leseren slik at leseren får informasjon om hvordan utførelsen av selve forskningsprosessen er gjort. Dette er med på å styrke oppgavens kvalitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskap er en form for samfunnspraksis. Den er forankret i relativt klare forestillinger om hva som er skillet mellom en slik praksis fra en annen type virksomhet (Kvarv, 2010, s. 13). Det er dette som kjennetegner vitenskap, og er en viktig forutsetning for å kunne ha en forståelse av vitenskapsteori. En kan peke på noen grunnleggende trekk ved moderne forskningsaktivitet, selv om samfunnsendringer vil gjenspeile og gjenspeiles i måtene forskere handler når de forsker, og at dette er noe som over tid endrer seg (Kvarv, 2010, s. 13).

Som nevnt i innledningen er en fenomenologisk tilnærming det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne masteroppgaven. Innenfor en fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren bevissthetsstrukturer, med andre ord førstepersonserfaringer i eksperimentsituasjoner (Kvarv, 2014, s. 87). Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign. Som kvalitativt design handler fenomenologien om å utforske og beskrive menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). De studerte erfaringene er bevisste erfaringer som har unike egenskaper. Vi erfarer dem, lever gjennom dem og viser dem frem. For studier av slike erfaringer er det sentrale begrepsmessige utgangspunktet intensjonalitet (Kvarv, 2014, s. 87). Innenfor fenomenologien er intensjonalitet et veldig viktig begrep. Intensjonalitet kjennetegner alle menneskelige bevisstheter, som vil si at det er noe bestemt bevisstheten er rettet mot (Kvarv, 2014, s. 87). I denne oppgaven er jeg opptatt av og interessert i å få et innblikk i informantenes opplevelser og erfaringer med fenomenet uteskole. I tillegg er jeg også opptatt av intensjonaliteten bak informantenes uteskole-erfaringer. Denne intensjonaliteten vil innebære å få et innblikk i deres begrunnelser for uteskole og hvilke bevisste, men kanskje også ubevisste, valg de gjør under

planleggingen og gjennomføringen av uteskole. For å oppnå en forståelse av slike intasjonale fenomener må disse fenomenene fortolkes (Kvarv, 2014, s. 87). Derimot er det innenfor fenomenologien viktig at vi som forskere prøver å se på ting i et førsteerfaringsperspektiv med så få fordommer og forbehold som mulig (Relph, 1981, referert i Kvarv, 2014, s. 87). Dette gjelder selv om vi må fortolke fenomenene for å kunne oppnå en forståelse av dem.

Det som skiller fenomenologien fra andre vitenskapsteoretiske retninger hevder Gunnar Skirbekk og Nils Gilje er at fenomenologi er en filosofisk retning som ønsker å beskrive hendelser og handlinger slik de oppfører seg (2000, referert i Kvarv, 2014, s. 88). Fenomenologien retter seg mot en tendens til å kun godta det som naturvitenskapene kan beskrive som virkelig (Kvarv, 2014, s. 88). Med andre ord vil fenomenologien gjenreise universet mot den uniformitet som ligger i et syn på at det kun er naturvitenskapene som kan begripe tingene slik de virkelig er (Skirbekk & Gilje, 2000, referert i Kvarv, 2014, s. 88). Dette betyr at fenomenologien har et syn på at det kun er naturvitenskapene som kan gi oss en forklaring og forståelse av hvordan ting virkelig er. I fenomenologien er forskeren opptatt av å illustrere hvordan informanter opplever et fenomen i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33), og det er det som er hovedfokuset i datainnsamlingen i mitt masteroppgaveprosjekt. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan informantene opplever fenomenet uteskole i deres virkelighet. Slik kan jeg gjennom et fenomenologisk perspektiv innhente erfaringer med og opplevelser av tematikken, og dette kan igjen bidra til ny eller økt forståelse fordi lærerne og rektorene er de som befinner seg i den daglige praksisen. Det er de som har tanker, meninger og erfaringer det kan være interessant og sentralt å belyse.

På den annen side, når det kommer til analysen av dataene, kan det kanskje være mer hensiktsmessig med en hermeneutisk tilnærming som et tillegg til fenomenologien. Grunnen til dette er at det er utfordrende å være en objektiv forsker. Dette vil dermed kunne by på noen utfordringer når jeg som forsker skal innhente erfaringer, meninger og tanker fra lærerne og rektorene i et førstepersonsperspektiv. I arbeidet med samfunnsvitenskapelig forskning kan det være krevende og utfordrende for forskeren å fullstendig stenge ute de erfaringene med fenomenet han eller hun har. Dermed vil den kunnskapen og de erfaringene og forståelsene jeg som forsker i forkant av studien sitter med til en viss grad alltid være med på å forme dataene mine. Bakgrunnen min og interessen for temaet vil være med å påvirke de valgene jeg gjør om hva jeg skal ta med meg videre i analysen av dataene og måtene jeg tolker disse dataene. Dette vil også ha en innvirkning på hvordan jeg velger å presentere de innhentede dataene og analysen overfor leseren. På bakgrunn av dette ser jeg det som nødvendig å bevege

med innenfor en kombinasjon av fenomenologien og en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven.

4.1.1 Hermeneutikk

Så hva er hermeneutikk? Begrepene *hermeneutikk* og *hermeneutisk* brukes om den livspraksis som omfatter selve forståelseshandlingen som en mer eller mindre automatisk handling, som vil si at dette er noe vi gjør hele tiden, kanskje både bevisst og ubevisst. Denne handlingen utløses i forhold til språklige ytringer og andre strukturer som er meningsbærende. Dette er for eksempel billedkunst, handlinger og sosiale situasjoner (Lægreid & Skorgen, 2015, s. 9), og dette er eksempler på fenomener som vi omgir oss til enhver tid. Om en rekke slike fenomener sier vi at de er meningsfulle som vil si at de uttrykker en mening eller har en betydning. På samme måte sier vi at tekster, språklige uttrykk og menneskelige handlinger har mening (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Sentralt i hermeneutikken er å tolke noe som har mening og gjennom arbeidsprosessen å prøve å forstå gjennom lesing, det vil si gjennom tekstlig fortolkning (Kvarv, 2014, s. 73). Hermeneutikken bidrar til at jeg erkjenner at dataene mine vil bli bearbeidet gjennom en tolkningsprosess der jeg tilstreber å søke mening i dataene. Mye av de samfunnsvitenskapelige fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, som for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster, og dette gjør at hermeneutikken er relevant (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Datamaterialet i denne oppgaven er et skriftlig materiale gjennom transkribering av informantenes muntlige ytringer og forklaringer i intervjuene. Dette datamaterialet består dermed av meningsfulle fenomener som jeg gjennom en tolkningsprosess vil bearbeide for å forsøke å forstå.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid vil forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger og at vi aldri møter verden uten forutsetninger. Det er forutsetningene vi har som bestemmer hva som er forståelig og uforståelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dette betyr at alle de erfaringene og opplevelsene jeg har med meg om temaet og fenomenet uteskole vil være med å påvirke hvordan jeg tolker og forstår datamaterialet jeg har samlet inn. Gilje og Grimen beskriver at meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås, og at dette er noe vi som sosiale aktører må gjøre for å kunne samhandle med andre. Derfor er dette også noe vi gjør hele tiden (1993, s. 142). Forskeren vil derfor ikke komme utenom det å fortolke, og det samme gjelder for min forforståelse av fenomenet uteskole. Begrunnelsen for at forforståelse er nødvendig for forståelse er at når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen, må vi begynne med å ha noen ideer om hva vi skal se etter. Hvis vi ikke hadde hatt slike ideer, ville

undersøkelsene våre i utgangspunktet ikke hatt noen retning (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I forkant av min datainnsamling har jeg hatt noen ideer om hva jeg ville undersøke. Disse ideene vil også påvirke min fortolkningsprosess fordi jeg, i tillegg til min interesse for temaet, har tilegnet meg kunnskap om fenomenet. Det har vært viktig for meg, selv om jeg er nyutdannet og jobber som lærer selv, at det er informantene som befinner seg i den aktuelle praksisen. Og at de får uttrykt sine individuelle meninger, erfaringer og tanker om temaet uteskole fordi dette kan føre meg frem til ny eller økt forståelse for problematikken rundt temaet. Gjennom å hente inn ny kunnskap fra erfaringer og opplevelser knyttet til praksisfeltet vil dette også kunne bidra til en økt refleksjon i sammenheng med den allerede kjente kunnskapen.

Ingen tolkningsprosess vil begynne uten forutsetninger. Hermeneutikkens bidrag til tolkningsprosessen er en veksling mellom å betrakte helheten og delene. Dette er en prosess som kalles for den hermeneutiske sirkelen, og handler om at vi gjør oss en foreløpig tolkning av fenomenet vi har fremfor oss. Tolkningen veileder oss deretter videre når vi undersøker detaljene. Denne undersøkelsen kan enten styrke eller føre til en revisjon av den foreløpige tolkningen (Johansson, 2003, referert i Kvarv, 2014, s. 73). Den hermeneutiske sirkelen er et sentralt begrep innenfor hermeneutikken, og viser til sammenhengen mellom det som skal tolkes, forforståelsen og den konteksten som fenomenet fortolkes i. Det som er hermeneutikkens styrke, og kanskje i enkelte tilfeller dens svakhet, er at denne vitenskapsteoretiske/-filosofiske retningen ikke har utspring i dogmer. Hermeneutikken er derfor åpen for forskjellige måter å forstå verden og menneskers handlinger på (Kvarv, 2014, s. 84). Dette innebærer at vi erkjenner at vi ikke kan stille oss utenfor oss selv når vi studerer «virkeligheten» (Ödman, 1994, referert i Kvarv, 2014, s. 84-85).

4.2 Kvalitativ tilnærming og intervju som metode

Med utgangspunkt i problemstillingen min og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen er det en kvalitativ tilnærming som er benyttet til denne oppgaven. I det følgende vil jeg presentere hva en kvalitativ tilnærming til forskning innebærer og beskrive intervju som datainnsamlingsmetode. Ifølge Postholm vil det å forske kvalitativt innebære å forstå deltakernes perspektiv og en kvalitativ forsker vil rette blikket mot hverdagshandlingene til mennesker i sin naturlige kontekst (2010, s. 17). Kvalitativ forskning kan handle om handlingspraksis uten at det er selve praksisen som blir gjenstand for forskning. Og dette er tilfellet ved en fenomenologisk tilnærming fordi informantene blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra deres virkelighet (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 17).

Formålet med slik kvalitativ forskning er å få tak i informantenes felles opplevelser eller erfaringer når det gjelder fenomenet (Postholm, 2010, s. 17). Problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine undersøker lærernes og rektorenes egne erfaringer og tanker om uteskole, og dette gjør det aktuelt å benytte en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven.

Innenfor kvalitativ forskning finnes det mange metoder, men hva kjennetegner kvalitativ forskning og kvalitative forskningsmetoder? Det finnes ingen allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning eller de kvalitative forskningsmetodene er. Derimot er det slik at når forskningen er kvalitativ betyr dette at forskeren er interessert i å finne ut hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitative forskningsmetoder som intervju og kvalitative tilnærminger som fenomenologi er utviklet for å gjøre det mulig å belyse menneskelige opplevelser og erfaringsprosesser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12).

Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verdenen slik den er sett fra intervjupersonenes side. Et mål er, forut for vitenskapelige forklaringer, å få frem folks erfaringer og betydningen av dem og å avdekke opplevelsen deres av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette samsvarer med den fenomenologiske tilnærmingen, at det er informantenes opplevelser av og erfaringer med et fenomen, i dette tilfellet uteskole, som er det jeg som forsker er ute etter å få informasjon om. Et intervju er en form for samtale, og forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det vil si at intervjuer kan minne om samtaler vi har hver dag. Derimot ved å anvende intervju som forskningsmetode går en dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. I et forskningsintervju bruker forskeren en varsomt spørre-og-lytte-orientert tilnærming med den hensikt å bringe frem kunnskap som er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Derimot er det ikke slik at partene i et intervju er likeverdige deltakere slik som det kan være i de daglige samtalene vi har med for eksempel familie, venner og kollegaer. Selv om det også i slike relasjoner kan være samtaler der partene ikke er likeverdige, som for eksempel i relasjonen med enkelte kollegaer og sjefen.

Det finnes ulike måter å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju på. Intervju er en metode som egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn de ville hatt ved å svare på et spørreskjema. På denne måten er det også menneskers erfaringer og oppfatninger som kommer best fram fordi informanten får selv være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 145). I en kvalitativ tilnærming kan

man velge om intervjuet skal gjennomføres som et én-til-én-intervju eller som en gruppesamtale. Samtidig kan det kvalitative intervjuet være mer eller mindre strukturert. Strukturen kan være ustrukturert, semistrukturert, strukturert eller strukturert med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016, s. 147). Til denne oppgaven valgte jeg å gjennomføre én-til-én semistrukturerte intervju fordi dette var den måten jeg vurderte at ville gi meg mest informasjon om fenomenet jeg ville undersøke, bruken av uteskole i barneskolen sett i lys av den nye læreplanen (LK20).

4.2.1 Semistrukturert intervju

Det finnes mange former for samtale og det er noe vi alle har opptil flere ganger hver dag. Vi finner samtale i dagliglivet, i litteraturen og i faglige sammenhenger. Den hverdagslige samtalen kan veksle fra småprat og utveksling av nyheter, diskusjoner og formelle forhandlinger, til utveksling av mer dype, personlige tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Siden et intervju er en type samtale finnes det, på samme måte som at det finnes ulike typer samtaler, mange ulike måter å gjennomføre et intervju på. På den måten kan intervjuene også gi ulike svar ut ifra den valgte formen på intervjuet. Som nevnt ovenfor, vurderte jeg at det var metoden én-til-én semistrukturert intervju som best ville gi meg informasjonen jeg trengte for å kunne belyse problemstillingen min. I et én-til-én-intervju ønsker vi å få fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner rundt et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 146). Og det var dette jeg ønsket for å belyse min problemstilling. Jeg ønsket også å gjennomføre intervjuene én-til-én fordi jeg tenkte at informantene på denne måten kunne uttrykke sine meninger om og erfaringer med uteskole med mindre påvirkning av andre informanternes meninger og erfaringer.

I et semistrukturert intervju har forskeren utarbeidet en overordnet intervjuguide som brukes som utgangspunkt. Derimot kan spørsmålene, temaene og rekkefølgen variere fordi intervjueren beveger seg fram og tilbake i en dialog med informanten (Johannessen et al., 2016, s. 148). På denne måten kan jeg som forsker åpne opp for at informantene får formulere svarene sine med egne ord. Slik kan de få presentere og beskrive sine egne meninger, erfaringer og opplevelser med temaet uteskole og de kan få frem det de ønsker om temaet. Dette kan også åpne for at jeg får nyttig og interessant informasjon som jeg kanskje ikke hadde tenkt over på forhånd. En annen måte jeg åpnet opp for dette var å avslutte intervjuet med å

spørre om informantene hadde noe mer de tenkte var relevant til temaet de hadde lyst til å fortelle som vi ikke hadde vært innom.

4.2.2 *Utvalg*

I denne masteroppgaven består utvalget av totalt åtte informanter. I utgangspunktet spurte jeg to rektorer ved to barneskoler. Jeg spurte om rektorene kunne sende ut et informasjonsskriv til lærerne ved skolen og høre om det var to lærere som var interessert i å stille som informanter til oppgaven min. Etter at dette informasjonsskrivet ble sendt ut fikk jeg positivt svar fra to lærere ved den ene skolen og tre lærere ved den andre skolen. En liten stund etterpå spurte jeg en lærer til som også samtykket til å stille som informant. Selv om jeg i utgangspunktet var interessert i to lærere fra hver av skolene vurderte jeg det slik at det var relevant å intervju alle som hadde sagt at de ønsket å stille som informanter. Dette var også fordi jeg oppfattet det som at de ønsket å stille fordi det ga dem en mulighet til å få satt ord på og reflektert rundt deres daglige praksis. Dersom det hadde vært enda flere som hadde samtykket til å være informanter så hadde jeg tatt et valg om å begrense antallet til to lærere fra hver av skolene slik jeg hadde avtalt med veileder. Jeg ønsket å intervju alle seks lærerne fordi jeg tenkte at dataene på den måten kunne gi meg nok informasjon om læreres erfaringer med fenomenet uteskole og begrunnelser for bruk av uteskole. På denne måten fikk jeg også data som representerte lærere med erfaringer fra enda flere ulike klassetrinn.

Etter intervjuene ble informantene og skolene deres kategorisert med fiktive navn. Skolene fikk navnene Skole 1 og Skole 2 og rektorene ved de skolene fikk det samme tallet tilknyttet til seg. Lærerne ble knyttet til bokstavene A-F. Rektor 1 og Lærer A-C tilhørte Skole 1, og Rektor 2 og Lærer D-F tilhørte Skole 2. Under følger en tabell med en oversikt over informantenes rolle i skolen og hvilket trinn lærerne underviser på. Selv om lærerne her er tilknyttet ett klassetrinn var jeg opptatt av å få informasjon om deres erfaringer med uteskole og på den måten ville dette også inkludere erfaringer fra andre klassetrinn de har undervist på tidligere.

Skole 1		Skole 2	
Yrkesrolle	Trinn	Yrkesrolle	Trinn
Rektor 1		Rektor 2	

Lærer A	5.trinn	Lærer D	2.trinn
Lærer B	2.trinn	Lærer E	3.trinn
Lærer C	4.trinn	Lærer F	1.trinn

I en kvalitativ tilnærming vil vi forsøke å få mye informasjon (data) om et begrenset antall informanter, men det vil ofte være vanskelig å på forhånd avgjøre et antall intervjuer eller observasjoner som vil være nok i en studie (Johannessen et al., 2016, s. 114). Til denne oppgaven ble jeg, som tidligere nevnt, enig med veileder i forkant av gjennomførelsen av intervjuene hvor mange informanter som ville være aktuelt. Antallet informanter ble i samråd med veileder begrenset i forhold til oppgavens omfang og tidsspenn. Ifølge Kruzel er en tommelfingerregel at utvalget informanter skal være stort nok til at problemstillingen kan belyses (1999, referert i Johannessen et al., 2016, s. 114). Dette betyr at kvaliteten på intervjuene som blir gjennomført vil ha en innvirkning på antallet informanter (Johannessen et al., 2016, s. 114). Derfor vil det i kvalitative nødvendigvis være behov for et stort antall informanter dersom forskeren får den informasjonen og dataen han eller hun trenger for å kunne belyse problemstillingen sin. I kvalitative studier er det derfor viktigere å skaffe et relevant utvalg informanter enn å skaffe et stort antall (Johannessen et al., 2016, s. 114). Ifølge Malterud fungerer en kvalitativ dataanalyse best dersom datamaterialet inneholder rikelig informasjon om det vi vil undersøke, gjerne med flere variasjoner, og uten at materialet er for omfattende (2011, referert i Johannessen et al., 2016, s. 114). På den annen side kan et lite antall informanter begrense hvor mye informasjon som kommer fram (Johannessen et al., 2016, s. 115).

En viktig del av all samfunnsforskning, både i kvalitative og kvantitative studier, er å velge ut hvem som skal være med i undersøkelsen. I kvantitative studier er vi opptatt av at utvalget respondenter skal være tilfeldig. Derimot er det andre prinsipper som ligger bak når en forsker skal gjennomføre en kvalitativ studie. Ved bruk av kvalitative metoder ønsker forskeren å komme nær innpå personer i målgruppen han eller hun er interessert i å få vite noe om (Johannessen et al., 2016, s. 113). I denne oppgaven er målgruppen jeg ønsker å få vite mer om, lærere og rektorer som har erfaring med uteskole. Det er et klart mål med rekruttering av informanter til en kvalitativ studie, og derfor vil et tilfeldig utvalg være lite egnet (Johannessen et al., 2016, s. 113).

Utvalget av informanter til denne oppgaven ble foretatt strategisk og delvis tilfeldig. Utvelgelsen var strategisk gjennom at jeg visste at barneskolene jeg kontaktet hadde erfaring med uteskole. Derimot stilte jeg ingen krav til informantene angående hvor lenge de hadde jobbet som lærer og brukt uteskole eller hvilket trinn de underviste på. I tillegg var det et strategisk valg fordi jeg ville komme i kontakt med lærere fra samme skole som rektorene, og dette var for å kunne belyse uteskole i et lærerperspektiv og et skolelederperspektiv. På den annen side var utvalget også tilfeldig ved at jeg først henvendte meg til rektorene som godkjente deltakelse i prosjektet. Deretter sendte rektorene forespørselen til alle lærerne ved skolen. Slik ble utvalget av lærere ved de to skolene vilkårlig siden det var opp til lærerne å ta kontakt dersom de ønsket å stille som informanter. Etter at rektorene og lærerne hadde bekreftet at de ønsket å delta tok jeg kontakt med dem for å avtale tidspunkt for intervju.

4.2.3 Forarbeid og utvikling av intervjuguide

I forarbeidet til intervju som datainnsamlingsmetode benyttet jeg en delvis deduktiv og delvis induktiv tilnærming. Med en deduktiv tilnærming vil forskeren ha utarbeidet et sett med variabler som ikke endres i løpet av arbeidet med forskningen (Postholm, 2010, s. 36). Jeg startet med å utarbeide en problemstilling med utgangspunkt i temaet jeg hadde lyst til å undersøke. På denne måten hadde jeg laget med noen variabler i forkant av datainnsamlingen som ikke kom til å endre seg underveis. I arbeidet med intervjuguiden ble det også utarbeidet forskningsspørsmål som støtte til å besvare problemstillingen og som støtte til intervju spørsmålene. Disse forskningsspørsmålene ble også utarbeidet i samråd med veileder, og de ble utviklet med utgangspunkt i temaet og hva jeg hadde lyst til å undersøke i mitt masteroppgaveprosjekt. I arbeidet med forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene kom det fram, ut ifra problemstillingen, relaterte begreper til uteskolebegrepet. Dette var blant annet begreper som *motivasjon* og *lærelyst*, *skoletrivsel*, *planlegging* og *gjennomføring*, *kommunikasjon*, *sosialt samspill/sosial samhandling* og *relasjoner*. Dette er begreper som jeg også tok utgangspunkt i litteraturgjennomgangen. Arbeidet med intervjuguiden ble også preget av den hermeneutiske forståelsen ved at mine, og min veileder sine, forforståelser, tidligere kunnskap og interesser var til stede i prosessen. I tillegg har denne oppgaven en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse fordi det ikke bare handler om at jeg tolker informantenes svar, men også fordi mine tidligere erfaringer, interesser og allerede tilegnet kunnskap om temaet vil kunne påvirke svarene jeg får i denne oppgaven. Selv om jeg gjennom den fenomenologiske tilnærmingen vil forsøke å legge dette mest mulig til

side fordi det er informantenes erfaringer, tanker og meninger som er det jeg er ute etter å undersøke, vil forforståelsen min ha en innvirkning på datainnsamlingen.

På den annen side hadde jeg også, som tidligere nevnt, en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming vil innebære at jeg som forsker tar hensyn til situasjonelle betingelser, og at planen for den kvalitative studien ikke kan være helt fastlagt på forhånd. Innenfor fenomenologien vil forskeren ha noen spørsmål som han eller hun vil undersøke klare på forhånd, men også ha en forståelse for at disse kan endres underveis i prosessen (Postholm, 2010, s. 36). Gjennom en induktiv tilnærming åpnet jeg for at den teoretiske tilnærmingen til temaet kunne endre seg og bli litt annerledes enn jeg hadde tenkt i forkant av intervjuene. Dette ville bli bestemt av hva informantene fortalte meg, og det var deres erfaringer og meninger om temaet uteskole som jeg hadde til hensikt å belyse i denne oppgaven. Derfor var det viktig for meg at jeg ikke hadde funnet fram til for mye teori i forkant som kunne påvirke datainnsamlingen min. Det var lærernes og rektorenes erfaringer fra deres hverdag som danner det empiriske grunnlaget i denne oppgaven, og det er dette som kan bekrefte eller utfordre den allerede eksisterende teorien og forskningen rundt temaet uteskole som jeg har valgt å vektlegge. Dette kan igjen knyttes til det fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektivet. Ifølge Johannessen et al. handler en induktiv tilnærming om at man begynner med å samle inn data hvor man har til hensikt å finne fram til generelle mønstre. Deretter kan disse mønstrene gjøres til teorier eller generelle begreper (2016, s. 47). I denne oppgaven er det dermed ikke snakk om en ren induktiv tilnærming, men en blanding av både induktiv og deduktiv tilnærming. Denne blandingen er også preget av det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i denne oppgaven som er en blanding av fenomenologi og hermeneutikk.

I forkant av intervjuene utviklet jeg en intervjuguide i samråd med min veileder, og dette ble gjort ut ifra problemstillingen min og temaet mitt. Til å begynne med hadde jeg laget en intervjuguide for alle informantene. Etter veiledning tilpasset jeg intervjuguiden til rektorene med utgangspunkt i intervjuguiden til lærerne (se vedlegg nr.3 og 4). Dette var fordi det var noen spørsmål som var direkte rettet mot den pedagogiske praksisen i en undervisningssituasjon og rektorene ville ha større avstand til denne praksisen enn lærerne som direkte planlegger og gjennomfører undervisningen. Derimot var det noen av spørsmålene som med en liten tilpasning også var relevante å stille til rektorene. Spørsmålene til rektorene ble mer rettet mot praksisen ved den enkelte skolen og deres forståelse av læreplanen og begreper tilknyttet temaet uteskole. I et semistrukturert intervju er det vanlig å bruke en intervjuguide som utgangspunkt. Denne intervjuguiden kan være mer eller mindre styrende og

mer eller mindre detaljert og teoristyr. Det avhenger av forforståelsen man har om hva intervjuet skal omhandle, og de metodologiske rammene man velger å gjennomføre intervjuet innenfor (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Gjennom intervjuguiden hadde jeg forskningsspørsmål og områder innenfor temaet uteskole jeg kunne forholde meg til underveis. På denne måten kunne jeg sikre at jeg fikk nødvendig informasjon fra informantene mine som dekket problemstillingen. Ifølge Johannessen et al. er ikke en intervjuguide et spørreskjema, men det er en liste over temaer og generelle spørsmål forskeren vil gjennomgå. Temaene i intervjuguiden vil springe ut fra den eller de problemstillingene som skal undersøkes (2016, s. 149). Intervjuguiden fungerte som en hjelpende struktur for at jeg som forsker kunne sikre at vi var innom temaer som jeg på forhånd hadde tenkt ut at jeg ville undersøke. Derimot åpnet den semistrukturerte formen på intervjuet for at spørsmålene kunne stilles i den rekkefølgen som passet med det informantene fortalte. I tillegg kunne jeg da også velge å kutte ut noen spørsmål dersom informantene allerede hadde vært inne på et tema som jeg ennå ikke hadde spurt om. Denne intervjuformen åpnet også for at jeg kunne stille andre spørsmål enn de jeg hadde i intervjuguiden for å følge opp det informantene fortalte.

Intervjuguiden min ble delt inn i to deler, hvor den første delen omhandlet uteskoledidaktikk og uteskolens hva, hvordan og hvorfor. Didaktikkens hva-spørsmål handler her om hvilket innhold elever og lærere kan arbeide med i uteskole, mens didaktikkens hvordan-spørsmål handler om hvilke metoder læreren kan bruke. Lærernes begrunnelser for valgene de gjøre besvarer didaktikkens hvorfor-spørsmål (Jordet, 2007, s. 47). Den andre delen av intervjuguiden handlet om uteskole i den nye læreplanen (LK20). Gjennom denne inndelingen kunne jeg strukturere intervjuet på en måte som ville lette arbeide med å systematisere, kategorisere og kode datamaterialet i etterkant av intervjuene. Jeg stilte ikke forskningsspørsmålene direkte til informantene selv om disse er formelle spørsmål som også er knyttet til temaet og problemstillingen. Tanggaard og Brinkmann forklarer at et godt og relevant forskningsspørsmål sjelden fungerer som et godt intervju spørsmål. De er mer på et abstrakt- eller modellplan mens intervju spørsmål bør være klart formulerte og nærmere virkeligheten. Ofte søker forskningsspørsmål forklaringer på bestemte fenomener, prosesser og sammenhenger (2012, s. 30). Forskningsspørsmålene mine skulle være til hjelp for å besvare problemstillingen, men de egnet seg ikke som direkte intervju spørsmål til informantene.

En del av forarbeidet jeg gjennomførte var også å utvikle et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i denne masteroppgaven. Dette skrevet utviklet jeg i henhold til NSD (Norsk

senter for forskningsdata) sine retningslinjer. Jeg sendte dette skrivet til rektorene som deretter sendte dette videre til lærerne som var ansatt ved de samme skolene. Etter hvert som informanter hadde et ønske om å delta i masteroppgaveprosjektet mitt, tok de kontakt med meg for å samtykke til dette. Deretter avtalte vi nærmere tid og sted for intervjuet.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Etter avtale med informantene fant vi tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Før jeg startet hvert av intervjuene gikk jeg gjennom rammebetingelsene for intervjuet. På den måten fikk informantene informasjon om hvordan intervjuet skulle gjennomføres og hva som var forventet av dem. De fikk informasjon om hvor lenge jeg hadde tenkt at intervjuet skulle vare og at det ville bli tatt lydopptak av samtalen. På denne måten fikk de også mulighet til å si nei dersom de ikke ønsket at jeg skulle ta lydopptak av intervjuet. Jeg forklarte også at jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuet fordi dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om samtalen med informanten istedenfor å prøve å få notert alt som ble sagt. Alle intervjuene ble gjennomført én-til-én, og for meg var det viktig å legge opp til omgivelser som skulle oppleves som trygge for informantene. Derfor gjennomførte jeg alle intervjuene ved den enkelte skolen der lærerne og rektorene jobbet. Det å stille opp som informant ville derfor, for dem, ikke innebære å bruke tid på å reise til et annet sted. Alle intervjuene, både med lærerne og rektorene, hadde en varighet på mellom 30 og 45 minutter.

Etter å ha presentert rammene for intervjuet, og informert om at det er informantenes egne erfaringer med og meninger om temaet uteskole jeg var ute etter å få informasjon om, kom vi i gang med intervjuet. På denne måten ville jeg være tydelig overfor informantene i forkant av intervjuet at jeg ikke var ute etter noen fasitsvar. Jeg forklarte også at jeg kom til å ta utgangspunkt i en intervjuguide, men at vi kom til å ta det litt etter hvert som hva informanten kom inn på. Slik fenomenologien påpeker, var jeg opptatt av å prøve å forstå informantene best mulig ut fra deres erfaringer, tanker, opplevelser og meninger. Derfor forsøkte jeg å tidvis gjenfortelle det informantene hadde fortalt ut fra min egen tolkning for å bekrefte om jeg hadde tolket riktig det de hadde fortalt. På samme måte stilte jeg også oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantene fortalte, hvor jeg også tok tak i det som var blitt sagt, for å bekrefte om jeg hadde forstått og tolket det de sa på riktig måte. I en intervjusammenheng vil jeg som forsker alltid ha en egen forståelse og et eget utgangspunkt. Dette vil også være med å påvirke hvordan jeg tolker svarene informantene gir, noe vi finner igjen i den hermeneutiske vitenskapsteorien. Ifølge Kvale og Brinkmann bør meningen med det som har blitt sagt i intervjuet både tolkes,

verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren blir slått av (2015, s. 193). Ved å tolke og verifisere det som ble sagt med å gjenfortelle og stille oppfølgingsspørsmål, kunne jeg vise interesse for det informanten fortalte. I tillegg er dette også et uttrykk for at jeg var interessert i å forhindre misforståelser ved å sikre at jeg tolket informantene riktig.

4.3 Analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann betyr å analysere «å dele opp i biter eller elementer» (2015, s. 219). Deretter skal dette oppdelte presenteres og drøftes, og for at dette skal muliggjøres stiller den kvalitative forskningsmetoden krav til en rekke tiltak. Ved kvalitative metoder henger analyse, tolkning og rapportering nært sammen med hvilket design eller hvilken form forskeren har valgt å bruke i studien sin (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere et meningsinnhold og forskeren er opptatt av innholdet i sitt datamateriale. Dette datamaterialet leser forskeren fortolkende og har et ønske om å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Analysearbeidet jeg har gjennomført i denne masteroppgaven ble gjort gjennom å transkribere, og ulike kodinger og kategoriseringer av datamaterialet. Deretter ble dette datamaterialet drøftet.

4.3.1 Transkribering

Et prosjekt med intervju som metode vil involvere en rekke oversettelser, blant annet skal den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen oversettes til en skriftlig transkripsjon (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 33). Ifølge Kvale og Brinkmann er transkribering en prosess der tale blir overført til skriftlig tekst for å klargjøre datamaterialet for analysering (2015, s. 137). I etterkant av gjennomføringen av mine intervjuer måtte jeg foreta en slik transkribering for å få et nedskrevet datamateriale til det videre arbeidet med analysen. Disse transkriberingene ble påbegynt rett etter at det første intervjuet var gjennomført. Deretter ble resten av intervjuene transkribert etter hvert. Målet i transkriberingsprosessen var å skrive ned intervjuene på en mest mulig nøyaktig måte. Derimot er det ikke så enkelt å skrive ut det som har blitt sagt i et intervju fordi det talte og det skrevne ord er to veldig forskjellige språklige medier. Og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen skriftlig, fryser man det fast og gjør det kontekstuellet og dynamisk. Dette vil derfor involvere en oversettelse (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Det kan også være krevende å direkte gjøre om det muntlige til skriftlig tekst fordi vi i det muntlige språket snakker sammenhengende. Ofte begynner vi på setninger som ikke blir helt fullført før vi går videre. Dermed kan det være

utfordrende å vite hvor punktum og komma skal være i det transkriberte datamaterialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

Når jeg skulle transkribere mitt datamateriale, tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden jeg hadde utviklet i samråd med veileder. Dette gjorde transkriberings- og kodingsprosessen mer systematisk fordi jeg allerede hadde brukt denne intervjuguiden i gjennomføringen av intervjuene. På denne måten hadde jeg allerede i starten av transkriberingen tilgang til en del av spørsmålene som ble stilt under intervjuet. I intervjuguiden hadde jeg også forskningsspørsmålene mine som jeg dermed også bruke som utgangspunkt i transkriberings- og kodingsprosessen i tillegg til intervju spørsmålene. Derimot varierte det hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt og jeg stilte også ulike oppfølgingsspørsmål etter hva hver enkelt informant hadde å fortelle. Dette er også i henhold til formen i et semistrukturert intervju. Det er en stor fordel at den som har gjennomført intervjuene er den som foretar transkriberingen, og ved å transkribere blir man dessuten godt kjent med datamaterialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Jeg skriver denne masteroppgaven individuelt og derfor var det også jeg som både gjennomførte intervjuene og transkriberingen av dem. Derimot er det ikke slik at jeg, selv om jeg i utgangspunktet stilte de samme spørsmålene til alle informantene og hadde den samme hovedinndelingen av intervjuet (Del 1 og Del 2, se vedlegg nr.3 og 4), fikk en kort og enkel kodingsprosess.

4.3.2 Kodingsprosessen

Etter transkriberingen jobbet jeg med en kodingsprosess. Meningskondensering, som vil si å redusere større tekstsegmenter til meningsenheter, er sentralt for fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger (Kvale & Brinkmann, 2009, referert i Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 39). Dette er fordi fenomenologien og hermeneutikken vektlegger beskrivelse og fortolkning av meningsinnhold (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 39). Derfor er det også nødvendig, for å få en oversikt over datamaterialet og det sentrale i intervjuene, å trekke sammen og dele meningsinnholdet i ulike kategorier og koder. Arbeidet med koder og koding startet jeg også til en viss grad rett etter hvert enkelt intervju ved at jeg med en gang noterte ned stikkord som jeg tenkte var spesielt interessante eller nyttige i det videre arbeidet med transkribering og koding.

I en kodingsprosess vil forskeren skille ut det som er relevant for problemstillingen fra det transkriberte materialet. Dette vil innebære en systematisk gjennomgang av materialet og finne elementer som gir kunnskap og informasjon om det forskeren ønsker å undersøke

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). For meg var det i denne fasen nødvendig at jeg gjorde meg godt kjent med de transkriberte intervjuene. På den måten kunne jeg i størst mulig grad sikre at jeg ikke overså noe som kunne vært aktuelt for meg i den videre kodingsprosessen.

4.4 Etikk

Som en del av dette masteroppgaveprosjektet er jeg forpliktet til å overholde en rekke etiske retningslinjer og etiske forpliktelser i arbeidet med samfunnsforskning. Et hvert forskningsprosjekt som inneholder lydopptak av intervjuer, skriftlig samtykke og personopplysninger skal, etter NSD sine retningslinjer, meldes inn. Til denne oppgaven innhentet jeg skriftlig samtykke fra informantene i tillegg til at intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og derfor var denne oppgaven meldepliktig. Før jeg påbegynte intervjuprosessen søkte jeg hos NSD om godkjenning for gjennomføring av prosjektet. Dette var for å vise til en forpliktelse om å bevare informantenes anonymitet og personvern. Jeg fikk godkjenning av NSD for gjennomføring av denne oppgaven (07.01.2022) (se vedlegg nr.1).

4.4.1 Informert samtykke

I forbindelse med innhenting av skriftlige samtykker utviklet jeg et informasjonsskriv om deltakelse i denne masteroppgaven. Der ble informantene informert om deres rettigheter og hvordan jeg skulle sikre deres anonymitet (se vedlegg nr.2). Dette informasjonsskrivet var i samsvar med malen NSD har utviklet og krever at skal benyttes. Ifølge Postholm er det et viktig etisk prinsipp at forskeren, før forskningsarbeidet tar til, informerer om forskningsprosessen. På denne måten kan deltakerne vite hva som skal foregå og dermed hva de samtykker til å engasjere seg i (2010, s. 145). Særtrekket ved samfunnsvitenskapene er at deres studieobjekt er mennesker, noe som betyr at studiefeltet må avgi data, medvirke og yte for at forskningen skal få resultater. Til en viss grad må objektet overtales til å delta, og det kan skje på forskjellige måter. Dette kan være ved bruk av tvang eller ved hjelp av overtalelse, løfter om belønning eller mildt press (Engelstad, 2003, s. 217). Det var viktig for meg at informantene skulle ha et eget ønske om å delta uten at jeg på noen måte skulle tvinge dem til å stille som informanter. I informasjonsskrivet ble det presisert hva deltakelsen ville innebære og hva temaet for denne masteroppgaven var. Her ble det også presisert at det var frivillig å delta og at informantene når som helst kunne velge å trekke sin deltakelse, også uten å gi en begrunnelse for det.

4.4.2 Konfidensialitet

Å ha et slikt samarbeid med og innhente samtykke fra informantene er ofte en forutsetning for å få innhentet data som har tilstrekkelig kvalitet (Engelstad, 2003, s. 217). Samtidig påpekte jeg også i informasjonsskrivet hvordan jeg ville sikre deres anonymitet gjennom prosjektet. Dette handler om det Kvale og Brinkmann kaller for konfidensialitet, og innebærer at private data som kan identifisere deltakerne (informantene) ikke avsløres (2015, s. 106). For at jeg skulle sikre konfidensialitet oppbevarte jeg det transkriberte datamaterialet og lydopptakene adskilt fra hverandre. I tillegg brukte jeg kun fiktive navn i det transkriberte materialet for å sikre konfidensialitet (Postholm, 2010, s. 154). Listen over disse fiktive navnene og deres tilhørende informanter ble oppbevart adskilt fra det transkriberte datamaterialet. Denne listen ble også oppbevart ikke-digitalt på et sted som kun jeg hadde tilgang til. Etter at jeg var ferdig med å transkribere ble også lydopptakene slettet.

Jeg ønsket å skape gode rammer og forutsetninger for intervjuet i møtet med informantene, og dette gjorde jeg ved å stille for det meste ganske åpne spørsmål. På den måten kunne informantene gi meg fyldige og detaljerte besvarelser. Jeg opplevde at dette førte til at vi fikk hatt gode samtaler rundt tematikken. Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å ta hensyn til informantenes egne interesser og verdier. Dette viste jeg også i forkant av hvert intervju ved å forklare at det var deres meninger, erfaringer og oppfatninger om temaet som jeg var ute etter, og at jeg ikke satt med en «fasit». På denne måten kunne jeg som forsker sørge for at tillitsforholdet i intervjuene ble opprettholdt (Postholm, 2010, s. 148). Jeg kunne også vise at jeg tok hensyn til informantenes interesser og meninger gjennom å parafrasere og stille oppfølgingsspørsmål. Og dette gjorde at jeg kunne forsikre meg om at jeg bedre tolket svarene deres på en riktig måte. I tillegg var jeg opptatt av å lytte til informantene og vise dette med både kroppsspråk og blikkontakt. Ved å vise informantene at jeg var lyttende kunne de oppleve at deltakelsen deres var nyttig. De fikk også, gjennom å svare på spørsmålene mine, mulighet til å reflektere over seg selv og sin praksis (Postholm, 2010, s. 149). I etterkant av intervjuene spurte jeg om hvordan informantene hadde opplevd intervjuet og intervjusituasjonen. Jeg erfarte at de uttrykte en positiv holdning til dette og at de også hadde fått et utbytte av å delta i masteroppgaveprosjektet mitt. På denne måten kunne jeg også styrke tillitsforholdet mellom meg som forsker og dem som informant.

Etikk handler først og fremst om forholdet mellom mennesker, og mange av de måtene vi mennesker direkte eller indirekte kan påvirke hverandre på, reiser etiske spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 83). I min datainnsamling har jeg hatt direkte møter med

mennesker fordi jeg har benyttet intervju som metode, og forskningen min vil dermed berøre enkeltmennesker. Det er derfor spesielt viktig at jeg som forsker reflekterer rundt mine valg i møtet med den enkelte, og at jeg behandler de innsamlede dataene på en verdig måte overfor informantene. Måten jeg kan gjøre dette på vil innebære at jeg presenterer dataene på en mest mulig nøyaktig for at informantene skal kunne kjenne seg igjen i det de har fortalt. Det vil også være viktig at dataene blir presentert uten at jeg legger ord i munnen på informantene, og at jeg gjengir sitat riktig (Postholm, 2010, s. 150). Dette vil også innebære at jeg synliggjør valgene mine overfor leseren. Ved å gi leseren tilgang til alle valgene som er tatt i forskningsprosessen som danner grunnlaget for konklusjonene, kan jeg tilstrebe en gjennomsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

4.5 *Forskningskvalitet*

Hvordan forskningskvaliteten til en oppgave vurderes vil være ulik ut fra om oppgaven har en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er sentrale kriterier i forbindelse med kvaliteten på forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 231). Spesielt benyttes disse begrepene innenfor kvantitativ forskning, men Yin bruker også disse begrepene for å vurdere kvaliteten på kvalitative data (2014, referert i Johannessen et al., 2016, s. 231). Derfor kan disse begrepene også benyttes for å vurdere kvaliteten på kvalitative data, men Guba og Lincoln mener på den annen side at kvalitative undersøkelser må vurderes annerledes enn kvantitative undersøkelser. De benytter begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overensstemmelse* som mål på kvaliteten til kvalitative data (1985; 1989, referert i Johannessen et al., 2016, s. 231). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet for å påpeke oppgavens forskningskvalitet.

4.5.1 *Pålitelighet*

Begrepet reliabilitet betyr pålitelighet og knytter seg til dataene i undersøkelsen. Reliabilitet handler om hvilke data som brukes, hvordan dataene samles inn og hvordan forskeren bearbeider dem (Johannessen et al., 2016, s. 231). Dette vil i stor grad være gjeldende innenfor kvantitativ forskning der forskeren har en større mengde datamateriale, og det finnes ulike måter å teste dataenes reliabilitet. Innenfor kvalitativ forskning vil ikke en slik tilnærming være like hensiktsmessig fordi intervju som metode eller andre kvalitative metoder ikke kan sammenlignes med kvantitative metoder. Det er flere grunner til dette. Den første er at det i kvalitativ forskning ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsmetoder slik som i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, og det

gjelder kanskje spesielt i kvalitative intervjuer. For det andre vil observasjoner være avhengig av konteksten og klart verdiladet. Dette betyr at det ikke vil være mulig for en annen forsker å etterprøve og duplisere forskningen. Det tredje handler om at man som kvalitativ forsker bruker seg selv som instrument (Johannessen et al., 2016, s. 231-232). Et intervju vil ikke kunne etterprøves på samme måte som kvantitativt datamateriale fordi i møtet med den enkelte informant vil situasjonen være annerledes. Det vil være forskjellig kontekst og den vil være situasjonsbestemt i hvert enkelt møte.

I mine møter med informantene opplevdes de semistrukturerte intervjuene ikke like fordi jeg underveis måtte vurdere spørsmål ut fra det enkelte møtet. På samme tid hadde jeg utviklet en intervjuguide som gjorde at jeg kunne gjennomføre intervjuene med samme form og noenlunde samme innhold, selv om rekkefølgen spørsmålene ble stilt kunne være annerledes og oppfølgingsspørsmålene ville være ulike ut ifra det hver enkelt informant fortalte. I tillegg kunne også de samme spørsmålene i intervjuguiden bli stilt på ulik måte til de forskjellige informantene. Dette henger sammen med at spørsmålene ble formet ut ifra flyten i samtalen og dermed også hva som allerede hadde blitt sagt og fortalt. En forsker kan i kvalitativ forskning styrke påliteligheten ved å gi leseren en mest mulig fullstendig beskrivelse av fremgangsmåten og hvilke valg som er gjort (Johannessen et al., 2016, s. 232). Påliteligheten til denne oppgaven vil derfor kunne bli vurdert ut fra min presentasjon av metoder og gjennomføring av min forskning. Forskeren kan også styrke påliteligheten ved å legge vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering, og da er vi inne på validitet (Johannessen et al., 2016, s. 232).

4.5.2 Troverdighet og overførbarhet

En vanlig måte å definere validitet innenfor kvantitativ forskning på, er gjennom spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?», og dette kan også kalles for intern validitet. Er det en sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og dataene som er samlet inn? (Johannessen et al., 2016, s. 232). Hvis vi tar utgangspunkt i denne definisjonen, kan vi ikke si at kvalitative undersøkelser er valide fordi målet med denne typen forskning er ikke at vi er ute etter å måle noe. I kvalitativ forskning vil validitet handle om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte (Johannessen et al., 2016, s. 232). Johannessen et al. (2016) bytter ut begrepet validitet med begrepene troverdighet (intern validitet) og overførbarhet (ekstern validitet) i kvalitativ forskning.

Lincoln og Guba viser til to teknikker som kan øke sannsynligheten for at resultatene av den kvalitative forskningen er troverdige. Disse teknikkene er vedvarende observasjon og metodetriangulering (1985, referert i Johannessen et al., 2016, s. 232). Vedvarende observasjon handler om å tilbringe nok tid til å bli godt kjent med felten. Dette gjør at man dermed kan skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon og bygge opp tillit. Hvis man skal forstå et fenomen må man ha en forståelse av og kjennskap til konteksten fenomenet befinner seg i (Johannessen et al., 2016, s. 232). Den andre teknikken er metodetriangulering. Dette handler om at forskeren under feltarbeidet vil bruke ulike metoder. Det kan også handle om at forskeren tar utgangspunkt i flere enn én setting (Johannessen et al., 2016, s. 232). Gjennom å bruke mange ulike kilder og ulike teorier, kan jeg understøtte mine funn fra datainnsamlingen og belyse dem fra flere ulike perspektiver (Hammersley & Atkinson, 1996, Lincoln & Cuba, 1985, Merriam, 1998, Patton 2002, Stake, 1995, Thagaard, 2003, referert i Postholm, 2010, s. 132). En annen måte å styrke troverdigheten på, er å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene, eller man kan la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet og se om de kommer fram til den samme fortolkningen av det (Johannessen et al., 2016, s. 232). En måte å gjøre dette på ville være å la informantene lese gjennom det transkriberte materialet i etterkant av intervjuene. Dette er derimot ikke noe jeg har benyttet meg av i denne oppgaven på grunn av tidsaspektet for gjennomføringen av prosjektet, men det har blitt vurdert gjennomført. Grunnen til dette var også å hensyn til at deltakelsen ikke skulle innebære merarbeid og ta for mye av informantenes tid. Derimot var informantene åpne for at jeg kunne kontakte dem dersom det var noe mer jeg ville spørre dem om. Dette kunne være noe jeg i etterkant av transkriberingen lurte på og ville ha mer informasjon om, eller det kunne være flere spørsmål som vi ikke hadde vært inne på under intervjuet. Jeg åpnet også for at informantene kunne komme tilbake til meg hvis de i etterkant kom på noe mer de hadde lyst til å fortelle om som vi ikke hadde fått frem i løpet av intervjuet.

Overførbarhet (ekstern validitet) handler om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Derimot kan ikke forskningen begrenses til en ren innsamling av opplysninger fordi disse opplysningene må systematiseres og analyseres. All forskning har til hensikt å kunne overføres til andre liknende fenomener og situasjoner ved å trekke slutninger utover de opplysningene som har blitt samlet inn (Johannessen et al., 2016, s. 233). Oppgavens overførbarhet vil derfor også, etter min forståelse av det, påvirkes av hvor godt jeg som forsker presenterer mine valg og forståelse. Det er nødvendig å presentere og begrunne alt fra metodiske valg, vitenskapsteoretisk tilnærming og min egen forståelse. Dette

er fordi det, i en hvilken som helst sammenheng man tar i bruk forskning, er viktig å sette funnene i lys av den konteksten de ble funnet i.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og beskrevet de valgene og beslutningene jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven. Å vise til de forskjellige valgene gir også en transparens og refleksivitet overfor leseren. I dette metodekapitlet har jeg presentert en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen med semistrukturert intervju som metode for datainnsamlingen. Jeg har presentert og beskrevet utvalget av informanter, også utviklingen av intervjuguide og analyseprosessen. I denne oppgaven har jeg plassert meg innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og dette vil prege mitt arbeid i forskningsprosessen. Deretter er det også beskrevet et etisk perspektiv gjennom å synliggjøre de etiske forpliktelsene jeg som forsker har i arbeidet med kvalitative undersøkelser. Ved å presentere alle disse valgene, kan dette bidra til å styrke forskningskvaliteten, og dette er også begrunnet i dette metodekapitlet.

5. Funn og resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere dataene mine fra informantene. Funnene og resultatene som presenteres i dette kapitlet er utgangspunktet for drøftingen som vil finne sted i kapittel 6. Der vil også teori og forskning som er innhentet på bakgrunn av informasjonen fra intervjuene bli trukket inn i drøftingen. I denne presentasjonen vil jeg først gjøre rede for funnene fra intervjuene med lærere før jeg deretter presenterer funnene fra intervjuene med rektorene. Resultatene og funnene som presenteres her er inndelt i kategorier ut ifra hva resultatene forteller og viktige begreper som kom fram under datainnsamlingen. Kategoriene er også laget ut ifra problemstillingen og intervjuguiden.

5.1 Lærernes forhold til uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte

De seks lærerne ved begge skolene fortalte at de bruker uteskole som en del av undervisningen sin. Fire av lærerne underviste på 1.-3.trinn, mens de to siste underviste på 4.-5.trinn skoleåret intervjuene fant sted. På denne måten fikk studien min representanter fra både småtrinnet og mellomtrinnet. Under intervjuene fortalte lærerne også om erfaringer med uteskole fra tidligere skoleår hvor de hadde undervist på andre trinn enn de gjorde ved intervjutidspunktet. Alle lærerne fortalte at de hadde et godt forhold til uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen. Dette gode forholdet til og gode erfaringer med uteskole gjør at de velger å benytte seg av denne undervisnings- og arbeidsmåten gang på gang. Her beskrives og oppsummeres dette gode forholdet til uteskole av Lærer A:

Jeg er veldig glad i uteskole som [...] har medført til at jeg har i hvert fall de siste [...] nesten ti åra har hatt uteskole på timeplanen ukentlig. Så jeg vil jo si at jeg har et positivt forhold til det å bruke uteskole aktivt som en del av undervisningen. Som gjør at jeg da velger å gå tilbake til den undervisningsformen igjen og igjen.

Dette viser at dersom lærere har positive og gode erfaringer med en undervisnings- og arbeidsmåte, eller enkelte oppgavetyper/aktiviteter, så vil de i større grad gjøre det flere ganger. I løpet av livet kan vi alle kjenne på at ting vi gjør som vi liker og får gode og positive erfaringer med, vil vi i større grad gjenta. Lærerne fortalte også at de gode erfaringene fra uteskole handlet om hvordan elevene er og oppfører seg når de får være på andre arenaer enn i klasserommet. Som lærer vil en ofte prøve å planlegge for å gjennomføre undervisnings- og arbeidsmåter hvor elevene oppleves som positive til det. Lærer C forklarte dette på denne måten:

Jeg er veldig glad i det [uteskole], og jeg synes det er en fantastisk mulighet til å utnytte de ulike rommene med elevene. Og jeg ser jo sjelden at det er noe bråk [...]. Jeg synes jeg ser unger som blir veldig glade og er veldig sånn «på».

5.1.1 Fast uteskoledag

Som vi kan se i sitatet fra Lærer A ovenfor så bruker denne læreren uteskole aktivt som en del av undervisningen og har det som en fast del av timeplanen hver uke. Grunnen til dette var de positive erfaringene med uteskole. Blant flere av lærerne var det en enighet om at de likte uteskole så godt at de planla en fast uteskoledag på timeplanen hver uke. Et interessant poeng som kom fram var at dette veldig ofte gjaldt på småtrinnet, men at lærerne opplevde litt flere utfordringer med å legge til rette for faste uteskoledager på mellomtrinnet. Noen av argumentene de la frem var blant annet at det ofte er flere faglærere inne på mellomtrinnet i løpet av uka. En av utfordringene lærerne så med dette var at disse timene med faglærer i stor grad er spredt litt utover uken, kanskje noen timer hver dag, som gjør det mer krevende å finne en fast dag å bruke til uteskole. Lærer A fortalte om å ha brukt uteskole mye på småtrinnet, spesielt fra første trinn. På den annen side fortalte hun også at hun har lagt vekt på å få tid til uteskole også på mellomtrinnet. Lærer A beskrev at hun hadde hatt to ulike kull med ulike utfordringer hvor uteskolen har vært veldig viktig: «[...] hvis jeg ikke hadde hatt den uteskolebiten på slutten av uken eller midt i uken, så hadde vi ikke klart å komme gjennom uken. Hvis jeg kan si det så banalt og enkelt da.»

Slik jeg forstår det, ser lærerne at det kan være utfordringer med å få timeplaner til flere lærere til å gå opp, men at det er viktig å jobbe sammen for å komme fram til ulike løsninger. Informantene sa også at dersom utfordringer med timeplanen gjør det krevende å sette av en hel og fast dag til uteskole hver dag, så kunne de for eksempel sette av en halv dag eller enkelte timer. Selv om lærerne erkjente at det fantes timeplanmessige utfordringer med å sette av fast tid til uteskole, så var de enige om at uteskole er et viktig supplement til klasseromsundervisningen. Dette gjorde at de heller så etter løsninger på hvordan de kunne få til å ha uteskole enn å stoppe opp ved utfordringene. En av grunnene til dette er som vi kan se i ordene til Lærer A så er det elevgrupper som av ulike årsaker virkelig kan trenge å ha en fast dag med uteskole.

5.2 Uteskolebegrepet

For å finne ut av lærernes forståelse av uteskolebegrepet stilte jeg dem dette spørsmålet: *Hva legger du i begrepet uteskole?* Slik jeg forstår informantene basert på helhetsinntrykket av

det transkriberte og skriftlige intervjumaterialet, mener de at uteskole er veldig positivt og rommer mange forskjellige typer aktiviteter og oppgaver. Jeg oppdaget da jeg spurte lærerne om å uttrykke sin forståelse av uteskole, at de fleste la vekt på det samme selv om de brukte litt ulike ord. Slik jeg forstår informantene og det de fortalte, så handler uteskole om å flytte undervisningen ut av klasserommet for å drive med læringsaktiviteter på andre arenaer. En annen ting lærerne trakk fram, var at uteskole er noe mer enn å bare ta med seg de samme aktivitetene og oppgavene som skjer i klasseromsundervisningen ut. De beskrev at andre arenaer åpner for andre typer aktiviteter, oppgaver og måter å lære på. Lærer C beskrev dette slik: *«[...] du kan gjøre ting med sånn praktisk, kinestetisk, du kan på en måte bruke andre læringsmetoder også da, når du er i miljøet».*

Etter å ha intervjuet alle seks lærerne forstår jeg dem slik at de har en bred forståelse av uteskolebegrepet. Det vil si at de synes det er et såpass viktig supplement til klasseromsundervisningen at de velger å bruke tid og ressurser på det. Lærer A fortalte at *«[...] uteskole er [...] en overordnet paraply i forhold til hva du kan ha som temaer. [...] Jeg tenker at uteskole er et fag/tema som du kan putte masse, alt, inni».* Slik jeg forstår informanten er et faglig innhold et viktig element i uteskole, og dette var det også flere av de andre lærerne som la vekt på. Det var en stor enighet blant dem at uteskoleundervisning er en arena som åpner for mer praktiske oppgaver slik at elevene kan tilegne seg læring på ulike måter. Her var et viktig poeng at uteskole ofte foregår på arenaer hvor det er mer åpent og større plass. Dette gir mange muligheter til aktiviteter som kan være krevende å få til inne i et klasserom. Så det faglige er en viktig del av uteskoleundervisningen, men lærerne poengterte også at sosial læring er en ganske stor del av undervisningen i uteskole. Lærer D sine ord oppsummerer dette slik: *«Jeg tenker at det [uteskole] er jo vi som klasse som fellesskap er ute sammen. Gjør noe og får noen felles referanser da, som vi kan dra med oss ellers òg, inn igjen».* Dette viser, slik jeg forstår det, også til en forståelse av at det skal være en sammenheng mellom klasseromsundervisningen og uteskole. Som igjen viser til en bred forståelse av uteskolebegrepet. Flere av lærerne mente at det som skjer utenfor kan trekkes med inn igjen i klasseromsundervisningen, både det faglige, men også det sosiale. Lærer A fortalte om en periode hvor sosial trening har vært et fokus de på trinnet det skoleåret har hatt ved bruk av uteskole.

5.3 Planlegging og gjennomføring av uteskole

Her vil jeg presentere og gå inn på hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen i uteskole. Som nevnt i innledningen, vil dette være hva informantene forteller meg at de gjør, men siden jeg ikke har observert deres uteskoleundervisning kan jeg ikke helt sikkert vite at det er dette de faktisk gjør. Dette bygger på en gjensidig tillit mellom meg som forsker og informantene, at informantene føler at de kan være ærlige når de forteller hva de gjør. Lærerne fortalte det varierte en god del hvordan de planla og gjennomførte undervisningen i uteskole. De viste til at det ville henge sammen med hvilket tema de skulle jobbe med, hvilke aktiviteter, oppgaver og arbeidsmåter som ville være hensiktsmessige å benytte. En annen faktor som påvirker her er hvilken arena de velger å gjennomføre uteskoleundervisningen på, om dette er i skogen, en park eller andre områder i nærmiljøet.

Når det gjelder planleggingen av uteskolen fortalte Lærer A at innholdet ofte er satt i ulike årsplaner og temaplaner. Dette er en likhet mellom klasseromsundervisningen og uteskolen fordi undervisningen planlegges utifra årsplaner og temaplaner som lærerne lager. På den annen side forteller Lærer A om en mer åpen og spontan side ved uteskoleundervisningen som gjør at en temaplan eller årsplan ikke nødvendigvis følges slavisk. Dette handlet om at hvis hun observerte at elevene holdt på med en aktivitet eller lek som er veldig bra, så var det ikke alltid hun avbrøt dem for å gjennomføre et forhåndsplanlagt undervisningsopplegg. Noen ganger er det andre ytre faktorer som påvirker om planen for uteskolen endres. Slik jeg forstår informantene, handler planleggingen av uteskole om, i likhet med klasseromsundervisningen, å planlegge selve innholdet i undervisningen. Planleggingen vil også innebære å bestemme hvor man skal være på uteskole. Det handler om å planlegge hvilken vei man skal gå, hvordan man skal komme seg til den bestemte plassen.

5.3.1 Fast struktur og faste uteskoleområder

I likhet med klasseromsundervisning er en fast struktur og forutsigbarhet en viktig del av klasseledelsen. Lærerne fortalte at de ofte benytter seg av de samme uteskoleområdene gang på gang. På denne måten kjenner elevene seg igjen og det kan hende de finner seg faste steder de liker å være på og leke. Lærer D fortalte at hun ofte noen uteskoleområder til lek og andre områder til mer faglig og lærerstyrt undervisningsopplegg. På denne måten blir det forutsigbart for elevene hva de skal gjøre hvor, og de vet hva som forventes av dem når de er i de ulike områdene. Å komme seg til uteskoleområdene innebærer ofte en gåtur, og Lærer A beskrev at hun har en tro på å bruke veien til uteskolen som en undervisningsarena. Med andre ord kan

det hende at selve gåturen er målet med uteskoleøkten. Det å bruke tid på å gå samtidig som man ser og hører etter alt som befinner seg på veien. På denne måten arbeides det også med en fast struktur, at elevene vet at når de skal på tur så går de for eksempel alltid på rekke to og to. De vet at også veien til uteskoleområdet er viktig og innebærer læring. Denne læringen kan være både faglig og sosial. Sosialt ved å øve på å gå i par sammen med en medelev man kanskje ikke er så ofte sammen med. Den faglige læringen kan være at de stopper opp på veien og snakker om dyrespor de finner i snøen på vinteren for eksempel.

Flere av lærerne fortalte at de faste områdene de brukte mest var skog- og naturområder i nærheten av skolen. Lærer B fortalte at hun også hadde brukt det å gå på tur opp til et lokalt helse- og omsorgssenter for å besøke de eldre som en del av uteskole. Dette var på den annen siden ikke noe hun gjorde veldig ofte, og slik jeg forstår informanten, så var dette kanskje ikke noe hun tenkte på som uteskole i første omgang. I denne forbindelse måtte de gå i trafikken opp til dette helse- og omsorgssenteret. Og det var noe hun fortalte at de også gjorde andre ganger hvis de skulle til andre uteskoleplasser også. Det å lære seg å gå i trafikken, lære seg å lese skilter, lese trafikken, å gå på gangveien og gå over fotgjengerfelt. Slik jeg forstår Lærer B her, vil det være faste ruter de går som gjør at elevene blir kjent med veien og hvordan de orienterer seg i trafikkbildet.

5.3.2 Bruk av læringspartner og grupper

Flere av lærerne fortalte at de i uteskoleundervisning benytter seg av aktiviteter og oppgaver der elevene skal jobbe sammen i grupper eller læringspar for å finne løsninger på oppgavene. Dette gjorde de ikke utelukkende på uteskole, de brukte dette i klasserommet også. Og på den måten var elevene kjente med å samarbeide om oppgaver og aktiviteter. Slik jeg forstår informantene så ligger sosiokulturell læringsteori i grunn når de planlegger for at elevene skal samarbeide for å løse oppgaver og gjøre aktiviteter. Her forstår jeg informantene slik at de er innenfor det sjuende kjennetegnet av uteskole som Jordet (2010) skriver om som nettopp handler om at elevene lærer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling. Og når elevene samarbeider om å løse oppgaver vil de måtte kommunisere med hverandre. Igjen kunne dette ha en innvirkning på det sosiale samspillet og relasjonene i klassen. I kapittel 5.5 vil jeg komme mer inn på informantenes tanker om hvordan uteskole påvirker kommunikasjonen, det sosiale samspillet og relasjonene i klassen.

5.3.3 *Sammenheng uteskole og klasseromsundervisning*

Lærerne fikk også spørsmål om hva forholdet var mellom det de gjorde i uteskolen og det som skjer i klasserommet. Lærer A beskrev at en lærer egentlig kan planlegge for å ta med alt av fag som de driver med i klasserommet ut. Hun hadde konkrete eksempler på at de hadde jobbet med LINK-programmet og brukte bevisst de samme ordene og verktøyene i uteskolen. På denne måten kunne de bruke dette rett i elevsituasjonen og ikke gjennom et planlagt skuespill. Derimot la hun også vekt på at det var viktig å ta elevene på det der de er. Det er ikke alltid alle elevene lurer på akkurat det samme til enhver tid når man er på uteskole. Lærer A forklarte at hun gjennom dette la til rette for mer tilpasning selv om det kanskje var noe annet som var planlagt på forhånd.

Det var flere av lærerne som fortalte at de i etterkant av uteskolen jobbet med oppgaver inne i klasserommet som handlet om det samme som de hadde sett på ute. Dette var litt avhengig av hva de hadde hatt fokus på i uteskoleundervisningen. Lærer B fortalte at det skal være en sammenheng mellom uteskolen og klasseromsundervisningen, at de ikke bare er ute for å være ute. Med andre ord sa hun at de alltid har en plan eller en baktanke med hvorfor de går ut av klasserommet og bruker andre læringsarenaer. Lærer C fortalte også at det er en sammenheng mellom undervisningen i uteskole og klasseromsundervisningen. De jobbet ofte temabasert og skapte en sammenheng ved å ta med seg temaet til en annen læringsarena. Det var flere av lærerne som sa at det er en sammenheng mellom det de gjør i uteskole og det som skjer i klasserommet. På den annen side fortalte Lærer E at det noen ganger er en sammenheng, og andre ganger ikke. Slik jeg forstod det, ville det handle om hvilket tema de jobbet med i de ulike fagene. Noen ganger ville de gjøre ting ute som hadde en sammenheng med det de gjorde i klasserommet. Andre ganger ville det ikke være en sammenheng fordi de fant noe annet ute enn de hadde planlagt på forhånd.

5.4 *Motivasjon, lærelyst og skoletrivsel*

Som nevnt i innledningen, vil jeg gjennom å intervju lærerne kunne få et indirekte innblikk i hvordan elevene opplever undervisningen i uteskole. Dette vil være gjennom lærernes beskrivelser av deres erfaringer med hvordan elevene oppfører seg i uteskole-sammenhenger. Lærer A satte ord på dette selv som jeg synes var veldig beskrivende: «*Nå har jeg jo ikke spurt da, så dette her blir jo min opplevelse og oppfatning av det [uteskoles påvirkning på elevenes skoletrivsel]*». Videre var det flere av lærerne som la vekt på at motivasjon og trivsel er viktige faktorer for læring. Dersom elevene ikke trives eller motivert, så blir det vanskeligere for dem

å lære. Under intervjuene fortalte flere av lærerne at de har opplevd elever som i klasserommet kan oppfattes som litt mer «urolige». Elever som kan ha vansker med å sitte lenge stille ved pulten sin å jobbe, som de erfarte at hadde et godt utbytte av uteskole. Dette er elever som en lærer erfarer at kan ha behov for å jobbe med aktiviteter og oppgaver som er mer praktiske. Aktiviteter der de kan få bevege seg mer og jobbe på andre måter enn i klasserommet. Alle lærerne trakk fram at uteskole er en fin arena som kan åpne for at elever som kan ha større behov for å bruke kropp og sanser for å lære, får bruke dette. Lærer D beskrev dette på følgende oppsummerende måte:

[...] Jeg ser jo at de som [...] løper masse inne, de gleder seg ofte til å komme ut for da kan de jo bare fly enda mer. For det er større sirkler å bruke kroppen sin mer, for det er jo noen som trenger å bruke den veldig mye for å bli slitne.

Her er Lærer D inne på at alle elever er forskjellige og at noen har et høyere energinivå enn andre. Og da er en del av planleggingen av skoleuken å legge til rette for at disse elevene får muligheter til å få brukt denne energien på en mer positiv måte. På den annen side la lærerne også vekt på at elever som godt kan sitte stille og jobbe med mer teoretiske oppgaver, også kan synes det er greit å komme seg ut av klasserommet noen ganger. For som Lærer A beskriver: «[...] Jeg ser at disse [...] teoretikerne også, de synes også det er stas å komme seg ut». Og dette kunne det hende at ikke alle elevene selv var helt bevisste på selv heller, men lærernes beskrivelser av elevenes trivsel handlet om at elevene er glade og nysgjerrige når de har uteskole. Denne gleden mente de at kanskje i noen tilfeller kunne komme av at aktivitetene og oppgavene i uteskole ofte kan oppleves som litt «friere» enn det de gjør i klasserommet. Slik kan de elevene som ofte oppleves som mer stille inne i klasserommet få, på samme måte som de mer «urolige», vist en annen side av seg ute. Lærer D oppsummerte dette slik: «*De er ikke så stille når de er ute og leker. Når de føler at de ikke blir hørt av voksne [...] kan de være litt mer for seg selv*».

For enkelte elever kan denne aktiviteten under uteskole på en måte virke mer motiverende fordi de opplever mestring på en annen måte enn de gjør i klasserommet. Enkelte elever kan også oppleve mer mestring i uteskole fordi de får bruke kroppen og sansene mer til å lære og løse oppgaver. Med en gang vi går ut av klasserommet vil, både elever og lærere, bruke kroppen og sansene sine annerledes. Dette gjelder uansett hvilken arena uteskolen foregår i, om det er ute i naturen eller på et museum. Måten vi bruker kropp og sanser forandrer seg ut ifra hvor vi er. Når vi er inne så er det ofte regler om at vi skal være stille og ikke løpe, kanskje

bortsett fra hvis vi er i en gymsal. Den arenaen informantene brukte aller mest til uteskole var ute-/naturområder i nærheten av skolen. Dette er en arena hvor det er stor plass som gjør det mer naturlig å løpe og bruke stemmen mer. Lærerne fortalte også at det var viktig for dem at elevene fikk denne muligheten til å bevege seg og bruke sansene. Spesielt for de yngste, men lærerne som underviste på mellomtrinnet var også opptatt av dette.

Selv om flere av lærerne fortalte at de nesten ikke hadde opplevd elever som ikke likte uteskole, kom det fram noen erfaringer rundt dette også. Lærer F fortalte om erfaringer med elever som hadde gått i utebarnehager før de begynte på skolen. Å ha vært så mye ute kunne derfor ha bidratt til at de kanskje var litt mer modne for å være mer inne i et klasserom enn elever som ikke hadde gått i utebarnehager. På samme måte kunne det være slik at elever som hadde gått i utebarnehager var veldig glade i og vant med å være ute, som gjorde at de gledet seg til uteskole. For å bygge opp glede, engasjement, interesse og motivasjon for uteskole, var det flere av lærerne som mente at man må begynne med å ha uteskole som en fast del av ukeplanen fra 1.trinn. På denne måten blir elevene kjent med og lærer seg hvordan uteskole fungerer helt fra starten av. Dette åpner opp for mange muligheter når det kommer til undervisningsopplegg og -aktiviteter i uteskole videre oppover trinnene.

5.4.1 Lek – faglig og sosialt

Noe av det flere av lærerne trakk frem som en viktig del av undervisningen i uteskole var å legge til rette for at elevene fikk leke. Denne leken kunne være fri hvor elevene selv bestemte hva de skulle leke, men også lærerstyrt. Lærerne forklarte at leken på denne måten kunne brukes som en inngang til både sosial og faglig læring. Som tidligere nevnt, var alle lærerne opptatte av at uteskole er en arena der elevene får bruke kroppen og sansene sine mer og på en annen måte enn i klasserommet. Lek er noe man ofte kan tenke at hører til småtrinnet, og kanskje spesielt 1. og 2.trinn. Informantene til denne oppgaven bestod av lærere fra både småtrinnet og mellomtrinnet, og det var ikke bare lærerne på småtrinnet som nevnte lek. Lærer C mente at uteskole har fått en mye større rolle i opplæringen og i barns læring og utvikling enn det har hatt. Hun trakk frem at barn var kanskje mer ute før, også sammen med foreldrene sine. Som gjorde at det å være ute var en naturlig lærings- eller lekearena for barn, men at det kanskje har blitt mer og mer borte i de senere årene. Ifølge Lærer C opplever hun at veldig mange barn egentlig er litt underernært på det å få være ute i et naturlig miljø der de får lov til å bruke fantasien sin, sansene sine og kroppen sin, og hvor de får lov til å bruke leken også. Og for Lærer C er det viktig å ha mye lek, som for eksempel rollelek, og bruke det som en

innfallsvinkel til et tema man skal jobbe med i undervisningen. Hun trakk frem det at lek er enkelt å drive med når du er ute. Og noen av grunnene til dette var at det er større plass enn i et klasserom og det er mer åpent. I tillegg nevnte Lærer C at elevene blir kreative og har god fantasi, og at elevene finner igjen ting de har lekt med og leker videre dersom man ofte er på noen faste arenaer. Lærer C har gode erfaringer med lek i uteskole og opplever at det er med på å bygge et godt læringsmiljø og samtidig et elevmiljø. På denne måten bidrar leken til både den faglige læringen, men også det sosiale fellesskapet i elevgruppen.

5.5 Kommunikasjon, sosialt samspill og relasjoner

Under intervjuene fikk lærerne også spørsmål om hvordan de erfarer at uteskole påvirker kommunikasjonen, det sosiale samspillet og relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev. Dette er tre ulike emner eller deler som er nært knyttet til hverandre. Jeg valgte å stille informantene spørsmål om et av disse tre emnene av gangen. Det vil si at de kunne fortelle om sine erfaringer med hvordan uteskole påvirker kommunikasjonen først for eksempel, før de fikk nytt spørsmål om det sosiale samspillet og til slutt relasjoner. På denne måten ble det oversiktlig for både informantene, men også for meg som intervjuer. Selv om jeg hadde gjort denne inndelingen, var jeg åpen for at informantene kom inn på de andre emnene underveis fordi emnene til en viss grad henger sammen og går litt i hverandre.

Alle de seks lærerne jeg intervjuet hadde, som tidligere nevnt, et positivt forhold til å bruke uteskole i undervisningen. Noe som flere trakk fram som spesielt positivt og bra med uteskole, var det at dette åpnet for å få tid til å snakke med og bli kjent med hver enkelt elev. Lærer D oppsummerte det slik: «[...] Da har vi bedre tid. Det blir ikke så trøkt som inne i et klasserom. For da kan du sitte rundt bålet, og så kommer de til deg og prater. De oppsøker deg de som har behov». Slik jeg forstår informanten så kunne de på denne måten snakke med elevene på en litt mer uformell måte enn det ofte blir i klasseromssituasjoner. Dette var ofte fordi elevene fikk muligheter til å vise andre sider av seg selv, men også fordi læreren fikk vist andre sider av seg enn han eller hun gjør til vanlig i klasserommet. Lærer A beskrev at hun kunne kommunisere på en annen måte ute enn inne i klasserommet. Hun kunne undre seg på en annen måte, slenge seg ned på bakken og være med på leken til elevene. Lærer B mente også at hun kunne anerkjenne elevene på en annen måte når hun er ute enn inne i klasserommet. Hun fortalte at det også er mange elever som profiterer bedre av å være ute enn inne i et klasserom. Ved å være ute kan hun få sett elevene fra litt ulike sider, og dette gikk igjen i svarene til de fleste av lærerne. Lærer B trakk i tillegg frem at en som lærer på en måte kan få en litt tettere

kontakt ute. Hvis noen gruer seg eller synes at noe er litt skummelt, så er det kanskje litt mer åpent, løsere og ledigere å være ute. Kanskje spesielt for elever som kan synes at eksemplvis matte eller engelsk er litt vanskelig, så kan det være at uteskole er litt mer lystbetont og et lite «pusterom» disse elevene kan se frem til i løpet av uken. At de skal få en mulighet til å undre seg, utforske og vise andre sider av seg, både overfor læreren, men også overfor medelever. Og at dette igjen, slik jeg forstår informanten, vil ha en positiv påvirkning på elevenes kommunikasjon, på det sosiale samspillet i elevgruppen og dermed også lærer-elev-relasjonene og elev-elev-relasjonene.

Når det gjelder kommunikasjon, mente Lærer B at uteskole er god språkopplæring. Elevene får utviklet ordforrådet sitt ved at man finner veldig mye konkrete og ting man undrer seg over som det er mulig å lære av ute. Slik jeg forstår informanten, vil språket læreren og elevene bruker i uteskole være annerledes enn inne i klasserommet. Lærer B fortalte at det er litt mer «dagligdags» prat og at det ikke er like lærerstyrt med å lese en tekst for så å snakke om det slik man ofte gjør i klasserommet. På denne måten blir lærer og elever kjent med hverandre på en annen måte. Slik jeg forstår Lærer B, så vil uteskole gi elevene et utvidet ordforråd som de får bruk for i kommunikasjonen med andre, både lærere og medelever. Uteskolen gir dem på den måten muligheter til å snakke om andre ting enn de kanskje får gjort i klasserommet eller i friminuttene. Lærer B synes det er god rullering på hvem elevene er sammen med når de har uteskole. Slik jeg forstår det, kan dermed elev-elev-relasjonene være annerledes når de har uteskole enn de kanskje er i klasserommet.

5.6 Lærernes forståelse av uteskole i LK20

5.6.1 Tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring

Alle lærerne trakk spesielt frem at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var nært knyttet til uteskole. Flere av dem vektla at uteskole ofte vil innebære å på tur til stedet de skal være. Ved å gå på tur med elevene vil de være i fysisk aktivitet. Og det var flere av lærerne som forklarte at de kunne tilrettelegge for at elevene fikk gode erfaringer med å være i fysisk aktivitet som de kunne ta med seg videre i livet. Lærer B fortalte at å gå på tur med elevene også gir muligheter for at elevene gjør seg viktige livserfaringer. Noen livserfaringer hun trakk fram var å følge med på værmeldingen og kle seg etter været. Med tilpasninger av aktiviteter, tiden man er ute og stedet man skal være, er uteskole noe som kan gjennomføres uansett vær. Dette var det flere av lærerne som poengterte, men spesielt Lærer B trakk frem et eksempel der hun hadde gjennomført uteskole selv om det var meldt regnvær:

[...] Jeg hadde sagt vi skulle ha uteskole og så var det meldt regn. Og det var det ikke så mange som hadde fått med seg, at det å få med seg værmelding er kanskje litt smart. Og da valgte jeg å dra på en kort tur, men gjennomførte det, og da var det mange barn som ble våte [...].

Etter denne turen var det flere av elevene som dermed hadde fått en viktig livserfaring som gjorde at de på neste uteskoledag var mer forberedt. Lærer B understreket at det var viktig å ikke bare ha uteskole når det er fint vær, nettopp for å gi elevene livserfaringer de vil ha nytte av senere i livet. Og det var det flere av lærerne som vektla når det gjaldt de tverrfaglige temaene, spesielt folkehelse og livsmestring, at det skal gi elevene erfaringer, kunnskap, kompetanse og opplevelser de vil ha nytte av senere i livet.

Lærer F fortalte at en må se skolen som en del av den verdenen vi bor i. Gjennom å gjøre det blir det naturlig å trekke inn alle aspektene av de tre tverrfaglige temaene. På den annen side så sa hun at hun ikke synes det er like lett å vite hvor hun skal putte inn de tverrfaglige temaene i de minste klassene. Likevel var hun mye på livsmestring de første årene gjennom at elevene lærer seg å omgås, å takle motstand, å takle uenigheter. Med andre ord, øve på sosial kompetanse.

5.6.2 Tverrfaglig tema: Bærekraftig utvikling

I tillegg til folkehelse og livsmestring, var det flere av lærerne som beskrev at uteskole også godt kan begrunnes i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Her forklarte de at på uteskole har de ofte fokus på at elevene skal lære hvordan man oppfører seg i naturen. At det er viktig å ta med elevene på å plukke opp søppel etter seg blant annet. Lærer B oppsummerte denne tanken på følgende måte: «[...] Bidra til å gjøre det bra for naturen». Slik jeg forstår dette utsagnet, elevene skal få erfaringer med hvordan vi kan oppføre oss og ta gode valg når vi ferdes ute i naturen, og i samfunnet for øvrig, som er bra naturen og miljøet. Som Lærer C sier: «[...] Å lære dette her med at alltid, alltid, alltid, at det skal være sporløs ferdsel. At vi skal respektere naturen og dyra». Et viktig poeng, som spesielt Lærer C trakk frem her, var det å jobbe videre med temaet i etterkant av uteskolen. At elevene i etterkant får muligheter til å reflektere over hva de gjorde. Og hvordan det har sammenheng med temaet de holder på med og de overordnede tverrfaglige temaene.

5.6.3 Tverrfaglig tema: Demokrati og medborgerskap

Det tredje og siste tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, var det også naturlig for flere av lærerne at var en begrunnelse for uteskole. I forbindelse med dette temaet trakk de frem eksempler på konflikthåndtering og elevmedvirkning som demokrati og medborgerskap i praksis. Her vektla lærerne at elevene ofte kunne få et større utbytte av å håndtere konflikter som oppstår der og da i uteskolesituasjoner enn å se en video i klasserommet og snakke om det etterpå. En annen side ved dette er som Lærer A forklarer, at uteskole oppleves å skape mer tid som gjør elevene tryggere. Det gjør det mulig å ta konflikten der og da, i motsetning til at læreren kanskje enkelte ganger avviser elevene litt fordi de må starte timen og heller får tid til å ta en prat etterpå. Som Lærer A sier, da har man kanskje mistet det øyeblikket som er der rett i etterkant av en konfliktsituasjon. Lærer E nevnte også konflikthåndtering som en del av det å jobbe med demokrati og medborgerskap, og at man på en måte får dette inn i alle uteskoleøkter.

Lærer F fortalte at: «[...] demokrati og medborgerskap [...] er på en måte innbakt i alle de her tingene som du da gjør ved å dra samfunnet inn i skolen eller at du tar skolen ut i samfunnet på en måte». Med andre ord fortalte hun at det handler om å se skolen som en del av den verdenen vi bor i. Hun fortalte videre at hun, kanskje spesielt med de yngste elevene, snakker med elevene om demokrati i eksempelvis form av at flertallet bestemmer. Videre sa hun at: «[...] vi prater om at vi får si det vi vil i Norge bare vi ikke sårer noen [...]». I demokrati og medborgerskap kom det også fram, slik jeg forstår informantene, at uteskole kan bidra til å vektlegge demokratiske prosesser. Disse demokratiske prosessene kunne for eksempel gjelde at elevene fikk være med på valg av uteskole plass eller hvilken vei de skulle gå til uteskoleplassen. På denne måten kan uteskole og planleggingen og gjennomføringen av den kan være en del av det å jobbe med elevmedvirkning. For å kunne være med å velge hvilken vei de skal gå og/eller hvilken uteskoleplass de skal gå til, må elevene ha et utvalg av veier og læringsarenaer som de er godt kjent med. Gjennom å gå til de samme faste områdene og de samme veiene fra starten av, kan elevene dermed få et bredt repertoar som de kan velge mellom. Slik jeg forstår informantene, gjelder dette kanskje særlig de eldre elevene.

5.6.4 Dybdelæring

I tillegg til at uteskole kan forankres i og begrunnes med de tre tverrfaglige temaene i læreplanen, mente lærerne at uteskole også kan forankres i prinsippet om dybdelæring. For å finne ut hvordan lærerne forstår begrepet dybdelæring spurte jeg om de kunne utdype dette.

Noe av det som gikk igjen var en forståelse av at det handlet om å jobbe med for eksempel et tema over lengre tid eller en lengre periode. Lærer C forklarte dybdelæring slik:

I begrepet dybdelæring så legger jeg at du skal komme, ja egentlig litt det som ligger i ordet da, at du skal komme dypere inn i et tema. At du skal ha en økt forståelse for det og at du kan anvende det du lærer da på en måte enn om du bare har drevet overflatelæring.

Lærer E hadde en ganske lik forklaring av hva hun tenkte dybdelæring er: «*Dybdelæring er jo det der med at du, det er ikke bare kunnskapen da, men kompetansen og at du viser at, viser at de har lært noe. [...] det er ikke bare reproduksjon av kunnskap*». Hun fortalte også at dybdelæring handler om å jobbe med færre temaer over lengre tid, og at det ikke er sånn som var en periode, at det skulle være et nytt mål i alle fag hver eller annen hver uke. Med andre ord mente hun: «*[...] at det er sånn, nei, nå er det mars, nå skal vi jobbe med [nytt tema], nå står det på planen, at vi ikke er så planavhengige [...]*».

Dybdelæring var det også flere av lærerne som så i sammenheng med tverrfaglighet i undervisningen, at det å jobbe med et bestemt og overordnet tema over en lengre periode kunne involvere alle undervisningsfagene. Lærer B fortalte at det å jobbe med et prosjekt over en lengre periode absolutt ville være dybdelæring. For i et prosjektarbeid blir det ofte inkludert flere fag og elevene får jobbe med temaet på ulike måter. Lærer B nevnte et eksempel på et prosjektarbeid om jernalderen hvor elevene både leste og samarbeidet om temaet inne i klasserommet først. Deretter hadde de opprettet hver sine jernalderfamilier. Elevene fikk bruke tid på å leve seg inn i disse familiene på uteskole, og de prøvde ut og lekte seg med hvordan de kan ha levd. Dette var ut ifra det de hadde lest om og jobbet med inne. På denne måten kunne de trekke inn flere ulike fag.

Lærer E mente også det er et forhold mellom uteskole og dybdelæring. Hun fortalte at i uteskole så har man mer tid til å jobbe med det man holder på med. Det ville være litt forskjellig ut ifra hvilke temaer de driver med. Hun fortalte:

[...] jeg føler jo den der tiden man har, det er liksom ikke sånn, nå er det mat klokken da og da. [...] vi er alltid ute fra klokken halv ti til ett, og da har vi på en måte den tiden til å bruke, og da ser vi at i dag så kan vi gå mer i dybden i ting så gjør vi jo det.

5.7 Uteskole og spesialundervisning

En av tingene som spesielt Lærer A løftet fram var sammenhengen mellom uteskole, sakkyndige vurderinger og spesialundervisning. Dette kom fram i forbindelse med hvilken rolle Lærer A synes at uteskole har i opplæringen og i barns læring og utvikling. Ifølge Lærer A, og de sju andre lærerne, har uteskole en viktig rolle i opplæringen og i barns læring og utvikling. Lærer A forklarer det på denne måten:

Jeg tenker at det har en viktig rolle, og jeg tenker at jeg skulle egentlig ønske at det fikk en større rolle. [...] For eksempel når du får sakkyndige vurderinger med barn som skal lære på ulike måter da eller ha tilpasset opplæring, så er det ikke ofte det står at «vi anbefaler uteskole». Det synes jeg er litt [...] rart da.

Videre forklarte Lærer A at dette kanskje kunne ha noe med at det eksisterer et litt sånn «elsk-hat-forhold» til uteskole. Slik jeg forstår Lærer A, kunne det være at uteskole ikke blir anbefalt i sakkyndige vurderinger fordi de ansatte i PP-tjenesten selv ikke har et godt forhold til uteskole. Flere av de andre lærerne trakk også frem et slikt «elsk-hat-forhold» til uteskole som en mulig grunn til at det kan virke som det varierer hvor mye uteskole benyttes på de ulike trinnene. Og som Lærer A sa:

Jeg tenker at det er jo noen som kanskje gruer seg litt til å ha uteskole, men hvis det står i en sakkyndig [...], så er det jo ikke nødvendigvis bare den eleven som har den sakkyndige, da kan jo hele trinnet være med ut. Og da vil det gagne et helt trinn, er min mening.

Lærer E trakk også frem et ønske om at uteskole skal brukes mer i spesialundervisning med praktisk arbeid og praktiske oppgaver for de elevene som har behov for å bruke kropp og sanser mer i sin læring. Det både Lærer A og Lærer E var enige om her, var at dersom uteskole står beskrevet som et tiltak for elever med vedtak om spesialundervisning så vil dette være mer forpliktende for lærerne. Slik jeg forstår informantene, så vil dette kunne være positivt for alle elevene, ikke bare elevene med vedtak om spesialundervisning. Lærer B nevnte at lærere på mellomtrinnet kanskje hadde mer dårlig samvittighet hvis de brukte tid på uteskole for da gikk de «glipp av» en naturfagtime for eksempel. Slik jeg forstår Lærer A og Lærer E, ville mer bruk av uteskole som tiltak i spesialundervisning kanskje kunne gjøre at flere lærere ble tryggere på det. Og at det kanskje kunne bli laget en plan for hvordan man kan gjennomføre uteskole på de ulike trinnene, som igjen skaper denne tryggheten for alle lærerne. Slik jeg

forstår informantene, kunne dette kanskje gjøre at det ble mindre dårlig samvittighet for at elevene går «glipp av» timer i enkelte fag.

5.8 Rektorenes forhold til uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte

I likhet med lærerne, var begge rektorene egentlig ganske positive til uteskole som arbeids- og undervisningsmåte i undervisningen. Rektor 1 fortalte at hun ikke hadde så mange direkte erfaringer med å bruke uteskole i sin egen undervisning, men som rektor hadde hun erfaring med at lærerne bruker uteskole. Hun opplevde at det er enkelte lærere som er mer glade i å bruke uteskole enn andre, og at det særlig var mest på småskoletrinnet det ble brukt mest. Rektor 1 trakk også noen linjer tilbake til læreplanen L97 da seksårsreformen kom:

[...] når seksårsreformen i 97 kom, så tenker jeg at veldig mange på småskoletrinnet var veldig flinke. Det med å ha en fast dag i uken hvor vi hadde uteskole, det var vanlig. Man opparbeidet seg ofte [...] faste uteplasser hvor man gikk og på en måte hadde skoledagen sin.

Det Rektor 1 her viser til er en opplevelse av at uteskole kanskje ble mer brukt tidligere enn det blir gjort i dagens skole, og at det spesielt er på småskoletrinnet uteskole brukes mest. Gjennom å ha en fast uteskoledag i uken, som var vanlig, ble det opparbeidet faste plasser hvor klassene gikk for å ha uteskole. Rektor 1 beskrev også at det erfaringsmessig «dabbet litt av» hvor mye uteskole brukes oppover i trinnene. Første og andre trinn ble trukket fram som flinkest til å ha uteskole hvor ordet flinkest viste til Rektor 1 sin personlige mening om at det er bra at de brukte mye uteskole. Dette sa hun også selv, at hun brukte ordet flinkest fordi hun mente det var bra med uteskole. Så fortalte Rektor 1 at hun synes uteskole i mange år har vært mindre brukt. Det ble brukt, men hun påpekte at det har vært lite systematikk gjennom å ha det skrevet i planen at man skulle ha uteskole. På den annen side, så har vi i de siste årene vært gjennom en pandemi. Under denne perioden hadde skolene blitt anbefalt å flytte mye av undervisningen ut av klasserommene. Tanken bak dette var at det er mer plass og rom ute, som skulle hjelpe med at det ble mindre smitte ved skolene. Rektor 1 mente at det var flere lærere ved hennes skole som opplevde at det var veldig fint å ha mer undervisning utendørs. På samme tid synes Rektor 1 at de har hatt en stigende kurve ved skolen i det å drive med opplæring ute. Rektor 1 synes også å ha sett på planene til lærerne at bruken av uteskole er mer systematisk, at det er opplæring og ikke bare å være ute for å være ute. Selv om hun da også trakk frem at opplæring er et eget begrep og at det handler om hvordan man definerer begrepet opplæring.

Rektor 2 var også positiv til å bruke uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisning. Det han var opptatt av var at lærerne må ha et tydelig mål med økta og hva han eller hun ønsker å gjøre. Han la vekt på at han skiller veldig mellom uteskole og utedag. I likhet med Rektor 1 så nevnte også Rektor 2 at uteskole var noe mer enn det å bare være ute for å være ute. Han fortalte også at han hadde veldig sans for en tredeling rundt uteskolen. Det vil si at det gjennomføres en forberedende del inne før selve uteskoledagen eller -timen. Den tredje delen er et etterarbeid inne i klasserommet, og denne delen var Rektor 2 spesielt opptatt av for at uteskolen ikke bare skal bli en «happening». Rektor 2 mente at vi bør utnytte mulighetsrommet som befinner seg ute, spesielt i fag og temaer som det klart er mer naturlig å ta ute enn å sitte inne og se på bilder og prate om. Han mente også at det kanskje var et mulighetsrom som ikke ble utnyttet godt nok. Rektor 2 nevnte også at de hadde snakket om å jobbe for at uteskolepraksisen skulle bli mer felles ved skolen. Da sa han: «[...] *det må sikkert settes på agendaen som [et] satsningsområde. [...] For hvis ikke jeg holder tak i det, så blir det opp til den enkelte. Da blir det sånn sporadisk*».

5.9 Uteskolebegrepet

I likhet med lærerne fikk rektorene spørsmål om hva de legger i begrepet uteskole. Rektor 1 forklarte, som tidligere nevnt, at hun tenker på uteskole som noe mer enn å bare være ute. Hun trakk frem at uteskole, som også annen opplæring, i mye sterkere grad nå etter den nye læreplanen fokuserer på sosial og faglig læring hånd i hånd. Det vil med andre ord si, som hun fortalte, at man ikke skal tenke så mye at nå holder vi på med sosial læring og nå er det faglig læring. Ifølge Rektor 1 vil uteskole være veldig sentralt i tanken med å inkorporere den sosiale læringen samtidig som man holder på med faglig læring. Oppsummert tenkte Rektor 1 at uteskole er å flytte opplæringen, at vi bruker uterommet og naturen. Dette kunne også være å benytte seg av skolegården og området rundt skolen til uteskole. Med andre ord, at klasserommet på en måte flyttes ut. Noe av det første Rektor 1 tenkte på når hun tenkte på uteskole var å være ute en hel skoledag, men fortalte at når hun begynte å reflektere over det så kunne uteskole også være å flytte klasserommet ut i enkelte timer eller halve dager også. Gjennom refleksjonen åpnet hun også for at uteskole kunne være å dra på museumsbesøk hvis definisjonen av uteskole var å flytte opplæringen ut av det tradisjonelle skolebygget. Derimot var ikke dette det første hun forbandt med uteskolebegrepet, men begrepet utvidet klasserom ga henne flere assosiasjoner til å kunne innebære museumsbesøk og lignende.

Rektor 2 forklarte at han tenker uteskole er å flytte timen du har inne ut fordi det er mer hensiktsmessig å ha det ute enn inne. Han mente også at uteskole burde innebære andre aktiviteter og oppgavetyper enn det man ofte bruker inne i klasserommet. Her trakk Rektor 2 frem at oppgavene og aktivitetene i uteskole åpner for å være mer undersøkende og utforskende. Rektor 2 la vekt på at det han synes har vært best, det er når han har sett at lærerne har lagt opp til et godt etterarbeid når de kommer inn igjen etter uteskolen. For eksempel gjennom at de har samlet inn noe som de fortsetter å jobbe med inne i klasserommet. Det vil si at det skulle være en sammenheng mellom det som skjer i uteskole og det som skjer i klasserommet. Da tenkte Rektor 2 at elevene fikk et større utbytte av arbeidet enn bare å ha vært ute og snakket om det. Når det gjelder begrepet uteskole, så fortalte Rektor 2 at han fortsatt tenker litt at det er å være ute i skogen eller skolehavnen, men at dette begrepet også kunne utvides til å innebære å bruke eksempel uterommet utenfor skolebygget.

5.10 Læringsarenaer og samarbeid med eksterne aktører

Lærerne fikk spørsmål om hvilke læringsarenaer de bruker når de har uteskole. Rektorene fikk tilsvarende spørsmål om hvilke læringsarenaer de opplever at blir brukt når det er uteskole. Dette spørsmålet hang sammen med hvordan informantene definerte uteskolebegrepet. Det første de tenkte på var at natur- og skogområder i nærheten av skolen ble brukt av lærerne til uteskole. Rektorene fortalte også at det var flere lærere som hadde begynt å bruke uterommet utenfor skolebygget mer til ulike læringsaktiviteter. Rektor 1 fortalte at hun ikke var helt sikker på hvor bevisste lærerne er i forhold til hvilke områder de bruker med tanke på hva de skal gjøre og hvorfor de velger dem. Og hun syntes dette var noe som man kanskje burde ha funnet litt ut av. Hun trodde at valget av læringsarenaer kan handle mye om lett tilgjengelige områder som det ikke er for langt å gå til. Rektor 1 trakk frem at hun, under pandemien, så hadde de en større plan på hvilke områder man skulle være på. Denne planen inneholdt en rullering av områdene, og hun fortalte at de kanskje var mer utforskende på hvor de kunne være for at ikke alle skulle samles på de samme stedene.

Rektorene fikk spørsmål om de ved skolene sine hadde samarbeid med eksterne aktører i forbindelse med uteskole. Rektor 2 fortalte at de tidligere hadde samarbeid med noen eksterne aktører, men at det ved nåværende tidspunkt var lite av dette. Han trakk frem at de i forbindelse med naturfag har hatt samarbeid med naboen gjennom å merke fugler, sette opp fuglekasser og lignende. Rektor 2 fortalte at de tidligere hadde hatt mye, som ikke var direkte uteskole, men så var det avhengig av hva man legger i uteskole. Om det bare er ute eller om det er alt

som skjer utenfor skolen. Oppfølgingsspørsmålet ble her hva Rektor 2 la i begrepet uteskole, og han fortalte at han i utgangspunktet tenker at uteskole er ute. Så utvidet han sin egen definisjon av uteskolebegrepet som noe skole utenfor skolen. I den forbindelse hadde de ved skolen hatt samarbeid med noen lokale bedrifter. Han fortalte også at det var noen lærere som hadde organisert intervju med eldre folk i forbindelse med et prosjekt om hvordan hjemstedet har vært før og hvordan det er nå. I tillegg har det vært noen som har besøkt gamle husmannsplasser og lignende.

Rektor 1 fortalte også at de egentlig ikke har noe særlig samarbeid med eksterne aktører i samfunnet, men at de har hatt det tidligere. Da har de hatt barn som har hatt behov for en alternativ opplæringsarena hvor undervisningen er mye mer praktisk tilrettelagt, og hvor de er mye ute. Dette så hun også at kunne være en type uteskole. Slik jeg forstår informantene, så mente de at uteskole ble brukt fordi det tilførte noe mer og noe annet til undervisningen enn det kanskje er mulig å få til i klasseromsundervisningen. De fortalte at de ikke hadde en plan for hva som kan gjøres i uteskole eller hvilke områder som kan brukes. Dette blir litt opp til hver enkelt lærer eller team hva de har lyst til å gjøre med uteskolen.

5.11 Rektorenes forståelse av uteskole i LK20

5.11.1 Uteskole og skolens verdigrunnlag

Når Rektor 2 ble spurt om sammenhengen mellom uteskole og skolens verdigrunnlag så trakk han først og fremst frem ordet respekt. Da tenkte han blant annet på respekt for naturen, at man skal ta vare på naturen på en positiv måte, men at det ikke må bli slik at man ikke tør å bruke naturen. Han mente også at de verdiene de har ved skolen, like mye gjelder i uteskole som inne i klasserommet. Rektor 2 fortalte også at det ligger mye i den overordnede delen, at der er det mye å hente. Han mente at uteskole kan brukes til både å danne og utdanne. Her fortalte han om at det er mye danning i det å samarbeide om å løse oppgaver samtidig som at man dermed har fokus på det faglige og sosiale hånd i hånd. Dette trodde han at det var veldig lett å få til ute for elevene får mer rom til å spre seg rundt når de skal samarbeide om å løse oppgaver. Siden han trakk frem begrepet danning så ville jeg vite litt om hva han tenkte på med dette begrepet. Da fortalte han at det handlet om å gjøre elevene til fornuftige individer som tar vare på hverandre, viser empati og oppfører seg pent mot andre. Med andre ord, det som går på å bygge det hele mennesket, det fysiske, psykiske, alt.

Da jeg spurte Rektor 1, måtte hun tenke litt før hun svarte, og sa: «[...] å guri meg, hva er verdiene, liksom?». Etter litt refleksjon og tid til å tenke så svarte hun at hun tenker på det som

det er veldig fokus på nå. Det å være en inkluderende skole hvor det er plass til alle i klasserommet. Hvor man skal fokusere minst mulig på at elever skal ut av klasseromsundervisningen, men heller fokusere på at elevene skal være sammen i klassefelleskapet. Slik jeg forstår Rektor 1, tenker hun her på elever som har vedtak om spesialundervisning og hvor denne spesialundervisningen foregår på for eksempel et grupperom utenfor klasserommet. Og hun fortalte at hun tenkte det kanskje kunne være lettere å legge til rette for og oppfordre til inkludering ute. Hun var derimot helt ærlig på at hun ikke hadde tenkt så veldig mye på akkurat dette, men hun mente at det kan være viktig. Her var hun også inne på menneskeverdet, som det står om i både læreplanens overordnede del og i formålsparagrafen. I tillegg fortalte hun om forvaltningstanken, det at skolen skal lære elevene å ta vare på naturen og lære dem om bærekraftighet og alle de tingene. Dette fortalte hun at står beskrevet i formålsparagrafen og hun mente at det også er med i verdigrunnlaget. Ifølge Rektor 1 så tenkte hun dette kunne være lettere å jobbe med og få til når man er i det naturlige rommet. Slik jeg forstår Rektor 1 så er dette også nært knyttet til de tre tverrfaglige temaene som har kommet inn i den nye læreplanen. Etter min forståelse viser dette en sammenheng mellom skolens verdigrunnlag og de tre tverrfaglige temaene.

5.11.2 Tverrfaglige temaer

Da Rektor 1 fikk spørsmål om uteskole kan bidra til tverrfaglighet i undervisningen, tenkte hun at det absolutt kunne det, som hun sa: «[...] *the sky is the limit*». Videre utdypet hun at en som lærer har et veldig stort handlingsrom når du planlegger, og kanskje et enda større handlingsrom i dag etter den nye læreplanen med de tverrfaglige temaene. Hun fortalte litt om refleksjonene de hadde hatt når de skulle gjøre seg kjent med og begynne å jobbe etter den nye læreplanen, LK20. I starten lurte de litt på hvordan de skulle angripe det, skulle eksempelvis folkehelse og livsmestring være et eget tema som skulle arbeides med? Rektor 1 fortalte at hun heller mot det som står i læreplanen, at de tverrfaglige temaene på en måte skal gjennomsyre alle fagene. Ifølge Rektor 1 så har lærere en unik mulighet til å bruke de tverrfaglige temaene også når de gjennomfører uteskole eller uteopplæring.

Da Rektor 2 ble spurt om uteskole kan bidra til tverrfaglighet i undervisningen, og om de tre tverrfaglige temaene, svarte han at alt dette var helt «spot on» i arbeidet med uteskole. Spesielt trakk han frem det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Ifølge Rektor 2 kan bærekraftig utvikling høres ut som noe stort og litt fjernt, at det er noe som foregår i andre land. Her var han inne på at de hadde snakket sammen om dette temaet i forbindelse med nærområdet til

skolen og utbyggingen som foregår der. De hadde tenkt over hvordan de kunne brukt dette og sett på dette i undervisningen, både de positive og de negative sidene ved utbyggingen sett gjennom et perspektiv på bærekraftig utvikling. Hvordan vil utbyggingen påvirke naturen og områdene rundt utbyggingen? Han fortalte at de hadde egentlig ikke satt i gang med noen prosjekter rundt dette med elevene, men at de hadde begynt å tenke litt på hvordan de kunne gjennomført et slikt prosjekt eller temaarbeid. Ved skolen hadde de begynt å se litt på kart, topografi og sånne ting, men Rektor 2 mente at dette prosjektet kunne trekkes mye lenger. Det åpnet for muligheter for å analysere hva utbyggingen fører til for lokalsamfunnet, for kommunen og for området i nærheten av skolen. Han mente også at uteskole klart vil bidra til å jobbe med livsmestring. Det gjelder å se mulighetene i det, og Rektor 2 sa han mente at de kanskje ikke gjør det nok. Slik jeg forstår Rektor 2, så var dette noe han tenkte de kunne jobbe mer med og bli bedre på. Utover dette nevnte ikke de to rektorene noe mer konkret knyttet til de tre tverrfaglige temaene, men slik jeg forstår dem, så tenker de begge at uteskole innehar mange muligheter for å jobbe tverrfaglig.

5.11.3 Dybdelæring

Når rektorene ble spurt om det er noe forhold mellom uteskole og dybdelæring, spurte jeg dem, i likhet med lærerne, om hvordan de ville forklare begrepet dybdelæring. Rektor 2 forklarte at han tenkte på dybdelæring som å se vidt utover og trekke inn alle mulige fag i temaet de har satt opp, eller å borre seg videre nedover og nedover i det ene temaet som man har plukket ut. Han fortalte at man kan ta utgangspunkt i et tema eller et helt konkret objekt som for eksempel et tre og gå dypere inn i dette på ulike måter. Og knytte dette til flere fag og ulike typer oppgaver. Rektor 2 mente at man kan legge det både i bredden og dybden hvis man legger opp til det, men det krever at læreren planlegger godt. Han trakk spesielt frem at det ville være opp til læreren og hvordan han eller hun har planlagt og lagt opp til det med opplegget sitt. Han fortalte at det noen ganger kunne bli litt sånn at klassen går i skogen og samler noe, for eksempel pinner og blader, og så skal de svare på noen korte spørsmål gjennom avkrysning eller skriftlige svar. Dette mente Rektor 2 at ikke ville innebære mye dybdelæring. Han forklarte at dybdelæringen ville bety å utforske mer og ta det med seg videre. At man ser litt på hva man kan bruke bladene til etter at man er ferdig med å undersøke kjennetegn på ulike tresorter og blader.

Rektor 1 mente absolutt at det kan være et forhold mellom uteskole og dybdelæring. Etter hennes egne ord var hun igjen helt ærlig på at det ble hennes bråtanker rundt dette og at hun

ikke har tenkt veldig mye på akkurat dette. Hun fikk også fortelle om hva hun tenker dybdelæring er med sine egne ord. Da fortalte hun at de hadde snakket mye om dybdelæring ved skolen. Rektor 1 så to sider av hva dybdelæring kunne være. På den ene siden kunne det være at man går dypere inn i et tema og lærer mer om en spesifikk ting. På den andre siden tenkte hun at dybdelæring kunne være noe med hvilken måte man lærer det. Her trakk hun frem at hun har vært veldig opptatt av hva barna trenger for det nye som kommer og hva vi skal utdanne barna til. Blant annet trakk Rektor 1 frem samarbeid som kjempeviktig i forhold til dybdelæring. For hennes mening var at dybdelæring i dagens skole ikke handler om å sitte en og en og lese for seg selv for å fordype seg mer i et emne. Hun mente at det handler om å finne ut av ting sammen, bli nysgjerrige på ting sammen, undre seg og stille spørsmål. Hun trakk frem at dybdelæring handler om å hjelpe elevene og lære dem opp i en del ferdigheter, og ikke minst lære dem opp i kritisk vurdering, kildekritikk og lignende. Med andre ord er det mange ting som kommer inn i dybdelæringsperspektivet. Og når man er ute i naturen mente Rektor 1 at elevene skal lære og skjønne at de er en del av noe større, og lære om forvaltning og bærekraftighet. Videre mente Rektor 1 at det er viktigere at vi lærer ferdigheter og kunnskaper som vi kan overføre til nye situasjoner og sammenhenger som vi kanskje ikke vet om ennå. Og at det hvordan vi finner ut av det, hvilken måte vi finner fram til kunnskapen som kanskje er den aller viktigste.

5.12 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funnene og resultatene fra datainnsamlingen min. Denne datainnsamlingen har foregått gjennom både semistrukturerte intervjuer med lærere og rektorer. Alle lærerne som ble intervjuet til denne oppgaven hadde et godt og positivt forhold til å bruke uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen. Flere av dem trakk frem eksempler på aktiviteter og oppgaver som var problemløsende og utforskende. Ofte vektla de også at elevene skulle finne fram til løsninger på oppgavene sammen i grupper eller i læringspar. Det som alle lærerne hadde til felles var også en forståelse av at det er mange ting som kan legges inn i uteskole, både av aktiviteter og oppgaver, undervisningsmetoder, temaer og fag. I begrunnelsene for uteskole la de også vekt på dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene, herunder spesielt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Lærer E oppsummerte lærernes oppfatninger av dette ved å forklare at de får temaene inn i alle uteskoleøkter på et vis. Noen ganger ble disse temaene jobbet med bevisst, mens andre ganger var dette noe som kom mer fram i etterkant av uteskolen gjennom at de så på hva de

hadde gjort. Her var det også flere som trakk frem sammenhengen mellom uteskole og dybdelæring, hvor de mente at uteskole rommer mange muligheter for dybdelæring.

Flere av lærerne var også opptatte av at de fikk mer tid til å snakke med og bli mer kjent med hver enkelt elev når de var på uteskole enn inne i klasserommet. De fortalte at de fikk sett andre sider av alle elevene som de kanskje ikke får vist fram så mye i klasseromsundervisningen. Slik jeg forstår informantene, tenker de at uteskole kan bidra til et godt utbytte for alle elever, uansett evner, forutsetninger og interesser. Som derfor er en av grunnene til at de velger å gjennomføre uteskole igjen og igjen. En annen grunn er, slik jeg forstår informantene, at lærerne får anerkjent alle elevene på en annerledes måte enn de får gjort i klasserommet. Ute får elevene vist andre sider av seg selv og andre evner, interesser og forutsetninger som kanskje ikke alltid er like synlige i klasserommet. Flere av lærerne fortalte at de gjerne snakker og kommuniserer på en annen måte ute fordi det er et mye større og «friere» rom. Og at dette igjen kunne påvirke hvordan elevene kommuniserer med hverandre og dermed også det sosiale samspillet og relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev.

Både lærerne og rektorene fortalte om at de opplevde at det kunne variere hvor mye uteskole brukes, og at det kunne være litt læreravhengig. Det vil si, slik jeg forstår informantene, var deres erfaringer at lærere som er veldig glade i uteskole bruker det mer enn lærere som kanskje gruer seg litt mer for å gjennomføre undervisning i uteskole. Under intervjuene var det flere av både lærerne og rektorene som reflekterte over dette. Noen av dem reflekterte over at det kanskje kunne være en idé at de gikk gjennom rutinene de hadde for uteskole hver skolene sine. Og at de kanskje burde utvikle planer eller rutiner rundt uteskole som alle lærerne ved skolen ble godt kjent med og trygge på. Det kunne virke som om spørsmålene mine fikk informantene til å kanskje reflektere over perspektiver rundt uteskole som de muligens ikke bevisst hadde tenkt så mye over.

6. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene fra datainnsamlingen som ble presentert i kapittel 5 opp mot teorien som ble presentert i kapittel 3. For å skape en sammenhengende og gjenkjennende struktur i oppgaven har jeg valgt å benytte de samme delkapitlene som i kapittel 3. I tillegg vil noen av delkapitlene være gjenkjennbare og inneholde elementer fra delkapitlene i kapittel 5.

6.1 Uteskolebegrepet

Til å begynne med vil jeg trekke frem et poeng som Rektor 2 trakk frem. Dette var at før man begynner å snakke om uteskole, er det nødvendig å definere hva uteskole faktisk er. Som tidligere nevnt i kapittel 2 kan det ifølge Jordet (2010) sies å være to forståelser av uteskolebegrepet, en bred og en smal forståelse. Det kan være nyttig for den enkelte lærer å gjøre seg selv kjent med og bevisst på hva som er hans eller hennes forståelse av uteskolebegrepet. Deretter kan det være nyttig å løfte dette opp på planen ved den enkelte skole ved å ha samtaler og diskusjoner om hva uteskole er. Slike samtaler og diskusjoner kan også gjerne inneholde erfaringsdeling, at lærerne som er trygge på og glade i uteskole kan fortelle om opplegg de har gjennomført som har fungert. På denne måten kan lærerne gi hverandre tips og kanskje sammen lage en felles bank med oppgaver, aktiviteter og opplegg ved den enkelte skole. Dette var det også noen av lærerne som påpekte, at det kunne være en idé å dele mer av uteskoleopplegg. Følgelig kunne arbeidet med uteskole systematiseres med at eksempelvis utstyret som har blitt brukt og kan benyttes til uteskole får en fast plass. Slik at alle lærerne, og kanskje også andre ansatte som fagarbeidere og assistenter, vet hvor utstyret til uteskole er.

Flere av lærerne fortalte at selv om de var glade i uteskole så kunne de se grunner til at kanskje ikke alle lærere er like glade i det eller gruer seg for det. Etter min mening kan det på den ene siden handle om en tanke om at uteskole innebærer å være mye ute i naturen og at det på den måten er nært knyttet til friluftsliv. Dette kan jeg til en viss grad kjenne igjen selv fordi jeg ikke er en person som ofte er mye ute i naturen på fritiden. Her kan dette handle om hvilken forståelse den enkelte lærer har av uteskolebegrepet. Jordet definerer, som nevnt i kapittel 2, uteskole på denne måten:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle

klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (2010, s. 34).

Gjennom å diskutere forståelsen av uteskole ved den enkelte skole, kan det som nevnt bli en mer felles forståelse for hva det er. Dermed kan det føre til at lærere som kanskje ikke har brukt uteskole så mye tidligere får inspirasjon til å bruke det mer. Kanskje de også føler seg tryggere på det når de har fått høre andres erfaringer og ved at det er utstyr som er ferdig og klart til bruk. Når det er sagt, så kan det være slik at flere skoler i Norge har laget seg nettopp et slikt system, hvor utstyret har fast plass og at alle har den samme forståelsen for hva uteskole er. På den annen side, slik jeg forstår informantene, så er det ikke slik ved alle skoler. Dette var fordi de nevnte at det var forskjeller mellom skoler de har jobbet på tidligere og skolen de jobbet på ved intervjuetidspunktet når det gjelder systematisering av spesielt uteskoleutstyr. Slik jeg forstod informantene, var dette noe de ønsket å løfte opp og drøfte ved sin skole for å få dette mer på plass.

En annen ting som kan diskuteres er bruken av begrepet uteskole. Slik jeg forstår informantene, er dette et begrep som ofte innebærer en tanke om at undervisningen skal foregå utendørs, og kanskje spesielt i naturområder. Når de forteller om hvilke læringsarenaer de velger å bruke i uteskole, så er det først og fremst skogs- og naturområder i skolens nærmiljø de bruker. Underveis i intervjuet begynte flere av informantene å reflektere over om flere ulike læringsarenaer de har brukt i andre sammenhenger, som for eksempel ekskursjoner og skoleturer til eksempelvis museer eller lokale bedrifter, også kunne kalles for uteskole. Disse arenaene inkluderte de mer, spesielt Rektor 1, hvis begrepet utvidet klasserom ble brukt. På den annen side kan man se på ordet uteskole. Det består av to ord, ute og skole. Her kan vi tenke på ute som at det skal foregå utenfor skolen, og da kan det også inkludere læringsarenaer som er innendørs som museer, vitensentre eller lokale bedrifter. Slik kan det være riktig å bruke begrepet uteskole, men det vil være nyttig for den enkelte skole og lærer å reflektere over forståelsen av uteskolebegrepet.

Alle lærerne ga beskrivelser av uteskole som et supplement til undervisningen som foregår i klasserommet. Dette kan med andre ord sies som at ute- og inneundervisningen er komplementære tilnærminger som ikke kan ses uavhengig av hverandre (Jordet, 2010, s. 47). Flere av dem la også vekt på at uteskole skulle gjennomføres regelmessig og de hadde derfor valgt å ha en fast uteskoledag i uka. Slik jeg forstår informantene så har de en bred forståelse av uteskolebegrepet. Det vil si at de velger å flytte læringsaktiviteter ut i nærmiljøet og

lokalsamfunnet fordi de mener det tilfører opplæringen så mange kvaliteter at det er verdt å bruke tid og ressurser på det (Jordet, 2010, s. 32). På den annen side fortalte lærerne at uteskole ikke nødvendigvis må være en hel skoledag. Det kan være en halv dag, en skoletime og lignende hvor man flytter undervisningen ut av klasserommet. Dette vil avhenge av hvilke arbeidsmåter, oppgaver, aktiviteter, og hvilket tema og hvilke arenaer læreren planlegger og velger å bruke til hver økt, time eller dag med uteskole. Noen ganger kan innholdet i en matematikktime flyttes ut av klasserommet istedenfor å jobbe inne i klasserommet ved at læreren gjør noen tilpasninger av aktiviteter og arbeidsmåter. Slike tilpasninger kan for eksempel være at elevene gjør mer praktiske aktiviteter utendørs. Dette kan være i naturen eller andre nærliggende områder rundt skolen, men også i skolegården. Et eksempel kan være hvis temaet er måling, kan elevene få praktiske erfaringer med måling gjennom å måle ulike områder og apparater i skolegården. Elevenes oppdrag kan eksempelvis være å finne ut av hvor stort område de vil trenge dersom det skulle bygges et nytt huskestativ i skolegården. Da må elevene undersøke og måle det stativet eller de stativene som allerede er der. Vi kan finne det faglige lærestoffet, emnene og begrepene i samfunnet (inkludert skolegården) så vel som i naturen. Dermed kan dette knyttes til elevenes erfaring (Jordet, 2010, s. 123). En lærer som tilrettelegger for å bruke læremidlene vi finner utenfor klasserommet kan vise elevene hvordan disse læremidlene kommer til sin rett i møte med en konkret virkelighet (Jordet, 2010, s. 39). Dette handler om å se skolen som en del av den verdenen vi bor i, slik som Lærer F fortalte.

6.2 *Kjennetegn 1 og 2: Kunnskapsteoretiske implikasjoner*

Det første kjennetegnet på uteskole er ifølge Jordet at skolen og lærerne benytter seg av ulike typer læringsarenaer eller «klasserom» i skolens nære omgivelser. Ofte er disse områdene utendørs som ulike typer naturmiljø, på gårder eller i parker, torg eller boligområder for eksempel. Derimot kan disse «klasserommene» også være innendørs for eksempel ved å besøke en lokal arbeidsplass (2010, s. 37). Og etter å ha intervjuet både lærerne og rektorene, så forteller de alle at de bruker forskjellige læringsarenaer som finnes i nærheten av skolene. Rektorene hadde ingen fullstendig oversikt over hvilke læringsarenaer lærerne til enhver tid bruker til uteskole, men de opplevde at de aller fleste brukte skogs- og naturområder som var lett tilgjengelige og ikke så altfor langt unna skolen. Slik jeg forstod dem, så hadde de ingen planer ved de to skolene om hvilke læringsarenaer eller uteområder som lærerne skal benytte i undervisningen. Det blir litt opp til hver enkelt lærer og lærerteam hva de prioriterer og synes gir et nyttig supplement til klasseromsundervisningen. Det var flere av informantene, både lærere og rektorer, som begynte å reflektere over om de kanskje burde sette i gang en prosess

hvor de laget en plan eller oversikt ved den enkelte skole over hvilke læringsarenaer de hadde mulighet til eller burde benytte til uteskole. Dette kan gjøre at det blir en likere praksis rundt uteskoleundervisning ved den enkelte skole. Noen av lærerne fortalte at det kunne bli litt tilfeldig for elevene om de fikk uteskole eller hvor mye uteskole de fikk fordi det kunne være avhengig av hvilken lærer de hadde. Målet er ikke sikkert at burde være at alle lærere skal gjennomføre uteskoleundervisning fordi alle lærere er ikke like.

Inne i klasserommet er det andre betingelser for aktivitetene og for elevenes kommunikasjon og sosiale samhandling med hverandre enn i uteskole (Jordet, 2010, s. 37). Som nevnt i kapittel 3.2 vil både elever og lærere snakke på en annen måte og oppføre seg annerledes når de er utenfor klasserommet enn i klasseromsundervisningen. Dette var det også flere av lærerne som beskrev. De fortalte at de var med elevene i lek og de tok seg tid til å bli med for å undersøke og undre seg over ting de finner i den benyttede læringsarenaen. Når det er sagt, så var dette noe de også gjør i klasseromsundervisningen, men ofte så har de gjerne mer fagstoff de har planlagt som de skal gå gjennom inne enn når de er utenfor klasserommet. Læringsarenaene utenfor klasserommet vil, etter min mening og slik jeg forstår informantene, ha et større rom for spontanitet og dermed være mer «her og nå» og åpen for uforutsette ting. Hva som oppleves som bråk eller forstyrrelser vil være annerledes inne i klasserommet enn utenfor. Slik kan læreren i andre læringsarenaer få et større handlingsrom og muligheter for å etablere en type autentisitet i det didaktiske arbeidet som ikke er så lett å skape i klasserommet (Jordet, 2010, s. 38). Lærer A løftet også frem det å bruke selve veien til uteskolen som en lærings- eller undervisningsarena, at det ikke bare var selve destinasjonen som var målet med uteskolen. At dette også er en arena som innebærer både faglig og sosial læring. Ofte brukes en fast struktur på veien til uteskolen ved at elevene skal gå sammen to og to. Læreren kan tilrettelegge for ekstra sosial læring og nye sosiale relasjoner gjennom å bestemme hvem som skal gå sammen. På denne måten kan elevene bli satt til å gå ved siden av noen de kanskje ikke kjenner så godt. Dette gjelder kanskje spesielt på 1.trinn fordi elevene fortsatt holder på å bli kjent gjennom hele året og det er mye nytt for dem det skoleåret. Noen ganger kan elevene fint begynne å prate med hverandre på eget initiativ. Andre ganger kan det hende at elevene trenger litt hjelp til å finne på hva de skal snakke om på veien. Da kan læreren gi elevene i oppgave å fortelle litt om seg selv, for eksempel favorittdyr, favorittfarge, foreldrenes navn, eventuelle kjæledyr osv. Dette er en lavterskel aktivitet hvor alle kan bidra med sine erfaringer og meninger, og er en fin inngang til å bli bedre kjent med hverandre.

Ifølge Jordet (2010, s. 39) er det andre kjennetegnet ved uteskole at læreren bruker omgivelsene rundt skolen som kunnskapskilde i undervisningen. Dette kjennetegnet henger sammen med det første kjennetegnet hvor skolens omgivelser brukes som læringsarena og som et supplement til klasserommet (Jordet, 2010, s. 37). Alle lærerne fortalte at de brukte områder som var i nærheten av skolen når de skulle gjennomføre uteskole. De fleste var opptatte av at det ikke skulle ta for lang tid å komme seg til uteskoleplassen hvor de skulle være. På den måten fikk de brukt mest mulig av tiden på å være der, drive med undersøkende aktiviteter og lek. De fleste av disse arenaene som lærerne nevnte var utendørs arenaer. En av grunnene til at de ikke trakk frem arenaer, som museer eller lokale bedrifter, er, slik flere av lærerne forklarte, at selve begrepet uteskole får dem mest til å tenke på utendørs arenaer. Som for eksempel skogsområder i nærheten av skolen. Men når vi beveger oss ut av klasserommet vil det, som nevnt, åpne seg mange ulike læringsarenaer i nærområdet som skolen har tilgang til, og de kan være både utendørs og innendørs. Ute i landskapet får elevene tilgang til andre læremidler enn de som vanligvis er tilgjengelige i klasserommet. Men for at objektene og elementene i landskapet og erfaringene elevene får skal «tale» til elevene, må læreren hjelpe elevene med å oppdage sammenhengene mellom erfaringene og det faglige innholdet de arbeider med. Læreren har dermed en viktig brobyggerfunksjon mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet (Jordet, 2010, s. 39). Med andre ord kan bruken av læringsarenaer og læremidler utenfor klasserommet som et supplement knyttes til dybdelæring. Dybdelæring handler om at læreren gradvis hjelper elevene med å utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019) mellom skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet. Ofte kan en slik sammenheng mellom uteskolen og klasseromsundervisningen skapes gjennom tre faser: en forarbeidsfase (klasserommet), en gjennomføringsfase (uteskole) og en bearbeidingsfase (klasserom) (Husby & Fiskum, 2014, s. 30). Under intervjuene fortalte lærerne at de ofte starter med å gå gjennom et tema inne før de går ut og gjennomfører uteskoleundervisningen. Deretter går de inn og bearbeider det de har jobbet med ute, ofte i form av å skrive en rapport fra uteskolen eller lignende. Derimot var det ikke alltid at de startet inne først, men som oftest gjorde de en form for etterarbeid i etterkant av uteskolen. Denne etterarbeidsfasen kunne også brukes som en slags forarbeidsfase til neste gang de skulle på uteskole. I løpet av disse ulike fasene får elevene reflektert over sammenhengene og den kunnskapen de har erfart og lært som de senere kan overføre til nye oppgaver, aktiviteter eller situasjoner. For å få til en slik brobyggerfunksjon mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet (Jordet, 2010, s. 39) må læreren også engasjere seg og undre seg sammen med elevene. Når

det er snakk om elementer og objekter i landskapet så handler det om mer enn bare læremidler vi finner utendørs. Det kan like gjerne være læremidler i innendørs læringsarenaer som for eksempel en lokal bedrift. I møte med eksempelvis bønder, håndverkere og pensjonister får det lokale kultur- og arbeidslivet og samfunnets ulike funksjoner et konkret uttrykk. Uteskole åpner med andre ord for en kontekstbasert opplæring hvor elevene får sjanse til å arbeide med lærestoffet i autentiske situasjoner som er «nærmere virkeligheten» (Jordet, 2010, s. 39).

Lærer B fortalte at hun hadde brukt besøk ved et lokalt helse- og omsorgssenter for å besøke de eldre som en del av uteskole. Hun forklarte at hun ikke hadde gjort dette så veldig ofte, men at grunnen til at denne læringsarenaen ble brukt var fordi hun tenkte det er god læring i det å møte andre mennesker. Når de besøkte de eldre, så var hun opptatt av å lære elevene hvordan de skulle forholde seg til dem og hvordan de skulle være sammen med dem. I tillegg tenkte hun at man kan lære mye av mange ulike personer, og at det er god variasjon for elevene å høre på noen andre enn sin egen lærer. Elevene fikk på denne måten nye impulser og nye perspektiver. Med andre ord kan vi si at de eldre innehar mye kunnskap og informasjon som læreren kan finne frem til og gi elevene tekster om. For elevene vil de få en annerledes kjennskap til dette fagstoffet hvis de får snakke med de eldre som kan fortelle og kanskje også vise dem hvordan de gjør ulike typer håndverk for eksempel. Dette leder videre til det tredje kjennetegnet på uteskole (Jordet, 2010).

6.3 Kjennetegn 3: Samfunnsmessige implikasjoner

Det tredje kjennetegnet handler, som nevnt i kapittel 3.3, om å samarbeide med aktører i lokalsamfunnet for å åpne skolene mot de ressursene som finnes i eget lokalsamfunn (Jordet, 2010, s. 40). Som nevnt ovenfor fortalte Lærer B at hun i uteskoleundervisning hadde brukt å besøke et lokalt helse- og omsorgssenter for å besøke de eldre. De eldre vil være en mangfoldig gruppe hvor noen kanskje har jobbet i brannvesenet eller i politiet. Andre kan ha vært bønder, håndverkere eller helsearbeidere. Mange av dem kan også ha kompetanse fra å ha drevet med jakt- og fiske eller ulike kunst- og håndverkstradisjoner. Gjennom å gi elevene tilgang til å møte slike representanter fra ulike virksomheter på deres banehalvdel, i en autentisk kontekst, får elevene tilgang til kunnskaper og kompetanser skolen selv ikke er i besittelse av (Jordet, 2010, s. 40). Elevene kan på den annen side ikke fullt ut få en autentisk kontekst rundt for eksempel det å jobbe i brannvesenet hvis møtet skjer ved et helse- og omsorgssenter. Da kan elevene få et innblikk i personens erfaringer og historier fra arbeidslivet. Derimot vil dette møtet kunne gi en mer autentisk kontekst fordi denne personen forteller om sine egne

erfaringer. En lærer i klasserommet vil bare kunne fortelle om andre personers erfaringer eller opplevelser etter å ha lest seg opp på temaet. Et slikt møte med eldre personer kan gi elevene et bredere repertoar av voksne rollemodeller (Jordet, 2010, s. 40), og kanskje de får høre om et yrke de får lyst til å bli når de blir voksne.

De fleste av informantene fortalte på den annen side at de i liten grad hadde jevnlig samarbeid med aktører i lokalsamfunnet, men det kom frem noen eksempler hvor de hadde hatt et slikt samarbeid. Som nevnt ovenfor, samarbeid med et lokalt helse- og omsorgssenter, mens andre samarbeid som ble nevnt av Rektor 2 var å reise til en lokal bedrift for å ha eksempelvis loddekurs. Det var ikke nødvendigvis at de koblet dette samarbeidet med å drive med uteskole, men som Rektor 2 var inne på så vil det jo henge sammen med hva man mener med og legger i uteskole. En faktor som kan ha påvirket noe av samarbeidet med eksterne aktører er at vi i de senere årene har vært gjennom en pandemi. Selv om dette virker å for det meste være lagt bak oss, så har et slikt samarbeid, slik Rektor 2 fortalte, ikke kommet helt i gang igjen. Slik jeg forstod Rektor 2 så var dette noe han kunne tenke seg at de fikk kommet mer i gang med igjen og at de kanskje kunne systematisere dette. Han fortalte at de ved skolen hadde snakket om å jobbe for at uteskolepraksisen ble mer felles for hele skolen. Hvis de ikke satte dette på agendaen, mente han at det ville bli mer opp til den enkelte lærer, også når det gjelder å samarbeide med eksterne aktører i lokalsamfunnet. Dette var det også flere av lærerne som nevnte, at det ble litt opp til hver enkelt hvor mye eller om de samarbeidet med eksterne aktører. Han mente at mulighetene er der, men at det kanskje var lærerne og de ansatte selv ved skolen, inkludert rektor, som selv legger begrensningene for å benytte skolens omgivelser mer i undervisningen. Både naturområder, men kanskje spesielt når det gjelder å etablere et samarbeid med eksterne aktører. Alle informantene jeg intervjuet reflekterte over at det finnes mange muligheter til å bruke flere læringsarenaer i skolens nære omgivelser, men at de kanskje ikke til enhver tid brukte alle mulighetene de har tilgang til. Her kan foreldregruppen være en inngangsport til å etablere samarbeid med mange ulike typer eksterne aktører i lokalsamfunnet. I en vanlig grunnskoleklasse er det rundt 50 foreldre og kanskje enda flere besteforeldre som skolen kan spille på. De representerer dermed en formidabel personressurs i opplæringen (Jordet, 2010, s. 40). Skolen kan organisere slik at alle lærerne, spesielt kontaktlærerne, etablerer samarbeid med de ulike virksomhetene deres foreldregruppe gir tilgang til. Når alle har gjort dette, kan skolen samle dette til en slags «database» som alle lærerne kan dra nytte av. På denne måten kan skolen lage seg en oversikt over hvilke ressurser de har tilgjengelige som kan gjøre det lettere for lærerne å benytte seg av dem i sin undervisning. I tillegg kan

denne oversikten utvides med å fylle inn hvilke natur- og skogsområder skolen har i nærmiljøet som de kan bruke. Slik kan skolen lage seg en felles katalog over læringsarenaer til bruk i uteskole. Dette kan igjen føre til at det blir en likere uteskolepraksis ved skolen for alle har tilgang på de samme ressursene og læringsarenaene. For nyansatte lærere kan dette være veldig nyttig, spesielt hvis de har flyttet til et nytt sted og ikke kjenner nærmiljøet så godt enda. Slik jeg forstod informantene, virket det som om det kunne ligge et ønske om at det ble utarbeidet en slik oversikt slik at det ble en likere uteskolepraksis ved den enkelte skole.

I løpet av et skoleår skal elevene også være med på en del ulike arrangementer, forestillinger og lignende gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS). Det var ingen av informantene som nevnte dette under intervjuene. Derimot er min mening at siden DKS også kan innebære blant annet besøk til museer eller enkelte lokale bedrifter så kan dette være en del av arbeidet med uteskole i barneskolen. I tillegg vil det også innebære at ulike aktører besøker den enkelte skole og holder foredrag eller viser en forestilling. Enkelte ganger får lærerne direkte beskjed om at det er noe de skal forberede elevene på i forkant av DKS. Dette kan sammenlignes med en forarbeidsfase i uteskole, kanskje spesielt hvis DKS innebærer en form for ekskursjon til et lokalt museum eller en lokal bedrift. Deretter kommer gjennomføringsfasen hvor klassen drar på besøk eller får besøk fra DKS. Til slutt kan læreren tilrettelegge for en bearbeidingsfase hvor de snakker om og reflekterer over det de har gjort eller erfart gjennom DKS. Når det er sagt, kan det ofte virke som om DKS kan bli mer en «happening», noe som skjer utenom den ordinære undervisningen. Dette var spesielt Rektor 2 opptatt av når det gjaldt uteskoleundervisning, at det ikke skulle bli for mye «happening», men at det skulle være en sammenheng. Han mente at uteskole også fortsatt blir litt for mye «happeninger», men at hvis det settes inn i et system, som nevnt ovenfor, så kan uteskolen bli mindre «happening» og ha mer sammenheng med klasseromsundervisningen.

6.4 Kjennetegn 4 og 5: Implikasjoner med hensyn til valg av arbeidsmåter

Som nevnt i kapittel 3.4 skriver Jordet (2010, s. 41-42) at det fjerde og femte kjennetegnet på uteskole handler om implikasjoner med hensyn til valg av arbeidsmåter. Og dette vil som nevnt innebære noe mer enn å bruke de samme arbeidsmåter og oppgaver utendørs som inne i klasserommet. I undervisning ute vil forholdene ligge til rette for å drive med problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver. Det er dette som er det fjerde kjennetegnet, og slik jeg forstår informantene så var det flere av lærerne som vektla dette når de beskrev hvordan de planla og gjennomførte uteskole. Rektor 2 mente også at uteskole vil innebære å bruke

utforskende og undersøkende oppgaver og aktiviteter. Flere av lærerne var opptatte av at elevene skulle få mange muligheter til å utforske og undre seg. Ved å legge til rette for mye lek, både fri elevstyrt lek og lærerstyrt lek, var dette en inngang til både sosial og faglig læring som åpnet for undring, utforskning og kreativitet. Selv om lek er, som tidligere nevnt i kapittel 5.4.1, en arbeidsmåte som man kanskje oftest tenker på i forbindelse med undervisning på småtrinnet, var informantene som underviste på mellomtrinnet også opptatte av lek når de skulle gjennomføre uteskole. Her var det kanskje spesielt en av lærerne som var mest opptatt av dette, men det var flere, også av lærerne som underviste på småtrinnet, som fortalte at de tenkte at elever på mellomtrinnet også kan ha godt utbytte av å leke. Lærerne poengterte at elevene på mellomtrinnet fortsatt er barn og at de dermed kan ha godt utbytte av å få leke. Lærer C påpekte også at i den tiden vi lever i nå så er barn mindre ute og leker enn de var før. Kanskje spesielt når de blir eldre og bruker mer tid på skjerm. Hun mente at unger i dag har for lite lek og at uteskolen dermed er en viktig arena skolen kan bruke for å gi elevene erfaringer med lek. Denne leken kan både være sosial og fri, men også lærerstyrt og faglig. Lærer C fortalte også at hun opplever at elevene ofte leker seg inn i et tema som de har jobbet med i undervisningen.

Det femte kjennetegnet handler om bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger (Jordet, 2010, s. 42). Dette kjennetegnet er nært knyttet til det fjerde, og mange problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver og aktiviteter vil ofte i tillegg være skapende, kreative og lekbaserte. Jordet (2010) bruker selv ordet lek i beskrivelsen av kjennetegn på uteskole. Det finnes mange former for lek, og informantene var opptatte av at læreren også må være litt kreativ når han eller hun planlegger for lek i undervisningen. De må tørre å «slippe seg litt løs». De fortalte at det var viktig å leke sammen med elevene. På den måten kan man som lærer også være en rollemodell for hvordan elevene skal samhandle og kommunisere med hverandre i lek. Dette kan være spesielt nyttig dersom det er elever i elevgruppen som kan ha mer vansker med å eksempelvis vente på tur.

Selv om de fleste lærerne fortalte at de ofte brukte mer problemløsende, utforskende, praktiske, skapende, kreative og lekbaserte oppgaver og aktiviteter i uteskolen, så sa de også at de enkelte ganger benytter de samme type oppgavene som de gjør i klasseromsundervisningen. Det kan for eksempel være å ta med seg blyant og papir ut i skolegården for å skrive eller tegne noe de har fått forhåndsbestemte kriterier om. Eller det kan være laminerte oppgaver som de bruker ute istedenfor inne i klasserommet. Dette trenger ikke å ta en hel skoledag. Ofte vil slike undervisningsopplegg gjerne vare en

undervisningstime eller kanskje en halv skoledag. Gjennom slike aktiviteter og oppgaver jobber elevene med å realisere noen spesifikke faglige mål i opplæringen, og vi kan si at dette på en måte tilhører en mer smal tilnærming til uteskole. I slike undervisningsøkter vil den allmenndannende funksjonen nedtones. Dette er en ganske vanlig didaktisk tilnærming i skolen, men det kan hende at det ikke alltid knyttes så ofte til begrepet uteskole (Jordet, 2010, s. 32). Jordet vektlegger ikke den brede tilnærmingen som mer viktig eller riktig enn den smale tilnærmingen. Det samme inntrykket fikk jeg av lærerne at de mente også. Lærer E fortalte at de gjerne prøver å få inn både litt lesing og skriving når de har uteskole, ofte med laminerte ark og tusj. I tillegg til dette brukte de mer kreative, aktive og praktiske oppgaver og aktiviteter også. Etter min mening viser Lærer E her at både den smale og den brede tilnærmingen til uteskole inneholder mange muligheter til læring. Det vil avhenge av hva som er målet for undervisningen. Oppsummert var lærerne opptatte av at elevene har behov for å trives og å være motiverte for å ha mulighet til å lære. Og gjennom uteskolen kunne de skape en variasjon i undervisningen med innhold, aktiviteter og læremidler som de ikke har like god tilgang til i klasserommet. Dette kunne dermed påvirke elevenes motivasjon, lærelyst og skoletrivsel.

6.4.1 Motivasjon, lærelyst og skoletrivsel

For læreren er det viktig å reflektere over de ulike handlingsmønstrene til elevene med utgangspunkt i motivasjonsteori. På denne måten kan læreren få en forståelse for elevenes motiver for ulike handlinger de gjør i klasserommet og i uteskole. Med andre ord må vi ha kunnskap om elevenes motivasjon dersom vi skal forstå læring i skolen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 134). Hvis læreren skal få slikt kjennskap til elevenes handlingsmønstre, og elevenes læring, er det nødvendig at han eller hun kjenner elevene sine godt og vet hva de er opptatte av og interesserte i. For å bygge en slik god relasjon til hver enkelt elev er det viktig at læreren er anerkjennende. En anerkjennende pedagogikk hvor læreren møter elevene med anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Lærerne fortalte at de i uteskole hadde mer tid til å bli mer kjent med hver enkelt elev. De kunne sette seg ned og snakke sammen rundt bålet for eksempel. Ofte var de flere enn en voksen med på uteskole og dermed åpnet det for flere muligheter for elevene å finne en voksen de kunne snakke og være sammen med. De fikk dermed oppleve voksne som hadde tid til dem, som møtte dem med spesielt kjærlighet og sosial verdsetting fordi de blir sett for den de er og hva de har behov for å dele av opplevelser, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Dette gjelder alle elevene, både de som i klasserommet er mer stille og de som er mer «urolige». Gjennom å bruke tid på slike samtaler med elevene i uteskole kan læreren skaffe seg et innblikk i og en forståelse for hva

som er motivasjonen og strategien til den enkelte elev. Og på den måten kan han eller hun også møte elevene med anerkjennelsesformen rettigheter fordi undervisningen dermed kan tilpasses etter den informasjonen læreren får tilgang til. Læreren kan for eksempel stille seg disse spørsmålene om elevenes motivasjon: 1) Hvor motivert er elevene? 2) Hva er elevene motivert for? 3) Hva er det som motiverer elevene? (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139). Slik jeg oppfattet informantene så var dette noe de gjorde i sin daglige undervisningspraksis, spesielt i uteskole, men også i klasserommet. Selv om de ikke direkte fortalte at de stilte hverken seg selv eller elevene slike spørsmål, så er det denne informasjonen de kan innhente gjennom å leke med, undre seg og snakke med elevene. Noen av lærerne nevnte også at de benyttet uteskolen til å kunne gjennomføre elevsamtaler i forkant av utviklingssamtaler. Grunnen til dette oppga de som at det var en mer uformell situasjon som kanskje kunne gjøre at eleven fortalte andre ting enn han eller hun ville gjort i en mer formell samtale i klasserommet.

Lærerne la vekt på at for å få til dette måtte læreren tørre å «slippe seg litt løs» og være med elevene der de er. Være med dem i lek og bli med dem for å undersøke ting de finner i læringsarenaen. Og for å være med må læreren vise et engasjement for det elevene kommer med av både kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og opplevelser. Slik kan læreren bygge og forsterke relasjonen til den enkelte elev. Slik jeg forstår informantene, kunne det også være nyttig for læreren å bruke kroppen og sansene sine sammen med elevene for de kan lære mye om seg selv også. Og elevene kunne da også bli kjent med læreren sin på en annen måte. Dette er fordi, i likhet med elevene, vil han eller hun på denne måten kanskje vise elevene andre sider av seg selv som ikke kommer like tydelig frem i klasseromsundervisningen. Her er vi spesielt inne i det sjette kjennetegnet på uteskole som handler om å bruke kropp og sanser for å lære. Slik kan læreren, i tillegg til å bygge og forsterke lærer-elev-relasjonene, gi elevene kroppslige og multisensoriske impulser som skaper minnespor og assosiasjonsbaner som gjør at de får flere knagger å henge kunnskapen på (Jordet, 2010, s. 43). Slik jeg forstår lærerne så vil dette kunne påvirke elevens motivasjon og dermed også deres lærelyst og skoletrivsel. Fordi de får tilgang til arenaer hvor de kan være mer «fri» og alle kan få sjanse til å vise seg frem med de forutsetningene, ferdighetene, kunnskapene og evnene de har i uteskole. Og de får tilgang til kunnskapen på en annen måte enn de gjør i klasserommet som skaper andre assosiasjoner og knagger for dem. De kan knytte kunnskapen til sanser som lukt, smak, syn og hørsel, og på den måten kan det etableres en relasjon mellom det kroppslige og det mentale. Dette gjelder både når elevene arbeider med konkrete objekter eller fenomener de finner i

uteskole og når de jobber med mer abstrakte fenomener fra klasseromsundervisningen som eksempelvis multiplikasjon (Jordet, 2010, s. 44). Slik jeg forstår lærerne, så mente de at det var viktig for elevene å kunne få oppleve konkrete objekter og fenomener gjennom ulike sanseinntrykk som eksempelvis syn, lukt og hørsel, men også ved å kunne ta og kjenne på objektene.

6.5 Kjennetegn 6 og 7: Læringsteoretiske implikasjoner

Kjennetegn nummer 6 handler, som nevnt i kapittel 3.5, om at elevene får lære gjennom å bruke kropp og sanser i uteskole (Jordet, 2010, s. 43). En arbeidsmåte som involverer mye bruk av kropp og sanser er lek, både frilek og lærerstyrt lek. Og alle lærerne nevnte at lek var noe de benyttet seg av når de gjennomførte uteskole, men kanskje spesielt på småtrinnet. Dette sjette kjennetegnet ser vi dermed at henger sammen med kjennetegn fire og fem. De trakk spesielt frem at uteskole lar elever som er mer «uroelige» i klasserommet få flere sjanser til å få brukt sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som kanskje passer dem bedre enn de arbeidsmåtene elevene møter i klasseromsundervisningen. Lærerne la særlig vekt på de elevene som har mer behov for å få brukt kroppen sin mer for å bli slitne. Med andre ord, elever som har et høyere energinivå enn det man kan oppleve at andre elever har. I klasserommet kan dermed denne energien, slik jeg forstår informantene, ofte oppfattes som forstyrrende og en kilde til «uro» i klasserommet. Når det er sagt, så er det også elever som synes det er greit å ha mer stillesittende jobbing og aktiviteter. Og for disse elevene kan nettopp elevene med mer energi virke forstyrrende for deres konsentrasjon og fokus i undervisningen. Lærerne fortalte at de dermed synes det er viktig å tilrettelegge og planlegge for at elevene som har slik mengde energi og behov for å bruke kropp og sanser mer får tid og anledning til å gjøre nettopp dette. Lærer D forklarte at det var viktig å få planlagt skoleuken på en måte som tilrettelegger for at disse elevene får brukt energien sin på en mer positiv måte. Og ved å bruke ordet positiv her så kan det tenkes at disse elevene ofte kan oppleves på en mer negativ måte inne i klasserommet, både av lærer og medelever. For som nevnt, kan de være en kilde til «uro» og de kan virke forstyrrende for resten av klassen. I uteskole kan medelevene få se en annen side av disse mer «uroelige» elevene, hvor de får vist frem sine kunnskaper, ferdigheter og evner som ikke er så synlige i klasserommet. Slik jeg forstår informantene så vil dette kunne påvirke det sosiale samspillet, kommunikasjonen og samhandlingen elevene imellom på en positiv måte. Det kan endre relasjonene og dette vil elevene ofte ta med seg inn igjen i klasserommet. Lærer A nevnte at hun hadde hatt noen kull der hun selv tenkte at de ikke hadde kommet seg gjennom skoleuken hvis det ikke var for den planlagte uteskolen en

gang i uken. Slik jeg forstår henne så påvirket uteskolen det sosiale fellesskapet i klassen for elevene fikk se andre sider av hverandre. Når det er sagt, så var det, slik jeg forstod det, ikke bare enkelt. Det innebar mye jobb med å få inn rutiner for hvordan gjennomføringen av uteskole skulle foregå slik at elevene visste hva som var forventet av dem. Slik jeg oppfattet det, var det opptil flere ganger hvor de ikke fikk gjennomført uteskolen som planlagt fordi elevene og samspillet dem imellom ikke var helt på plass til det akkurat den dagen. Da jobbet de med det de trengte for å rette opp i eventuelle konflikter eller annet som hadde oppstått. Deretter prøvde de igjen senere for det var viktig for Lærer A at de ikke skulle gi opp, men heller bruke tid på det sosiale og relasjonene først. Deretter kunne de gjennomføre uteskole for å gi elevene det lille «pusterommet» i løpet av skoleuken som Lærer A opplevde at klassen hadde behov for. Dette kan, etter min mening, vise et eksempel på en anerkjennende pedagogisk praksis, hvor læreren tar hensyn til elevenes behov for å bli møtt med anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting.

Det sjuende kjennetegnet handler om å lære gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden (Jordet, 2010, s. 44). Gjennom å leke tilrettelegger lærerne for at elevene får mange muligheter til å øve seg på å kommunisere og samhandle med andre. Dette ville da ofte være på en måte hvor elevene ikke tenker over at det er det de lærer fordi aktiviteten fører til godt humør og sprer glede. Lek kan inneholde masse sosial læring, men det kan også være en inngang til å jobbe med faglig læring. Slik jeg forstår informantene så vil den faglige læringen noen ganger kunne være mer «skjult» for elevene, at de driver med faglig læring uten at det blir uttrykt at det er det de gjør. På den annen side så kan læreren fortelle elevene at de skal leke en lek og hva det faglige innholdet og den faglige relevansen er. Med andre ord, så kan læreren formidle målene med leken som synliggjør for elevene hvorfor de skal gjøre aktiviteten. Det finnes også mange forskjellige typer leker, og det som ble nevnt mye av informantene er at læreren dermed har mange muligheter til å være kreativ i sin planlegging og gjennomføring av uteskole. Dette vil skape en variasjon for elevene som kan gjøre at flere elever opplever undervisningen som mer tilpasset til sine evner og forutsetninger.

6.5.1 Sosiokulturell læringsteori og Vygotsky

Flere av lærerne trakk fram aktiviteter, oppgaver og undervisningsmetoder hvor samarbeid og det sosiale var en viktig del, men innimellom kunne det også være slik at oppgaver og aktiviteter skulle løses individuelt. Tanken om å bruke samarbeid i grupper og med læringspartner kan vi kjenne igjen fra sosiokulturell læringsteori, og kanskje spesielt fra

Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen befinner seg i avstanden mellom det elevens eksisterende utviklingsnivå og elevens potensielle utviklingsnivå (Lillemyr, 2011, s. 132). En undervisning som er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingssone kan med andre ord sies å være en tilpasset undervisning etter prinsippet om tilpasset opplæring beskrevet i opplæringsloven. Men en slik tilpasset undervisning vil stille store krav til at undervisningen differensieres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Denne differensieringen kan foregå på ulike måter. Læreren kan for eksempel differensiere innholdet i undervisningen, tempoet, nivået, aktivitetene og oppgavene. Dette gjelder også i uteskole. Slik som Lærer A, fortalte så er det ikke sikkert at alle elever lurer på akkurat det samme til enhver tid når man er på uteskole. Til en viss grad vil dette også gjelde inne i en klasseromssituasjon, men der er kanskje temaet mer styrt gjennom at planen for timen er å jobbe med for eksempel addisjon. Da kan det likevel være elever som sitter og lurer på andre ting enn det læreren gjennomgår og som de arbeider med. Slik jeg forstår informantene, så vil uteskole, spesielt hvis man er ute i skogs- og naturområder, være en arena som kanskje åpner enda mer opp for å slippe til det elevene lurer på akkurat der og da fordi det er flere variabler av hendelser der som læreren har liten mulighet til å kontrollere. Med Lærer A sine ord, på denne måten ble det mer tilpasning til den enkelte elevs behov.

Her forstår jeg informantene slik at de er innenfor det sjuende kjennetegnet av uteskole som Jordet (2010) skriver om som nettopp handler om at elevene lærer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling. Dette kjennetegnet er dermed nært å knytte opp mot sosiokulturell læringsteori, selv om lærerne i liten grad satte ord på at det nettopp var, slik jeg forstår informantene, sosiokulturell læringsteori de hadde som pedagogisk begrunnelse for å drive med uteskole. Når elevene samarbeider om å løse oppgaver vil de måtte kommunisere med hverandre. Lærer B trakk frem at uteskole er god språkopplæring fordi elevene får utviklet sitt ordforråd. Dette ordforrådet vil utvikles i samhandling med medelever og lærere, og det vil utvides med flere begreper når de møter nye konkreter og objekter de undrer seg over og har liten eller ingen kjennskap til fra før. Slik kan læreren støtte og veilede elevene i forhold til deres nærmeste utviklingssone slik at de utvider deres eksisterende utviklingsnivå. Elevene får i uteskole muligheter til å snakke om og anvende faglige begreper mens de forholder seg til og handler i forhold til kunnskapens objekter. Med andre ord får elevene i uteskole muligheter til å artikulere og begrepsfeste tankene og meningene sine samtidig som de forholder seg til forskjellige fenomener i en autentisk kontekst (Jordet, 2010, s. 45). Dermed kan elevene også få sjanser til å utforske, reflektere og se sammenhenger mellom de ulike

objektene og fenomenene de møter i uteskole. Dette åpner for å jobbe tverrfaglig, både på tvers av de ulike skolefagene, men også med utgangspunkt i de tre tverrfaglige temaene. Gjennom å reflektere over sammenhengene mellom de ulike fenomenene, objektene, fagene og temaene, kan elevene utvikle en dypere forståelse. Å kommunisere og samhandle med lærere og medelever i uteskole, vil dermed kunne være en måte å samtidig jobbe med dybdelæring. Dette er en form for dybdelæring som Rektor 1 trakk frem, at dybdelæring innebærer å lære elevene ferdigheter de trenger for å leve i samfunnet vårt som hele tiden er i endring. Og at disse ferdighetene finner vi ut av sammen i fellesskapet ved å undre oss og finne løsninger sammen. Det å kunne kommunisere og samhandle med hverandre på en god måte er ferdigheter som elevene vil ha nytte av hele livet for de skal alltid ha kontakt med andre mennesker. I butikken, på jobb, skole og barnehage og kollektivtransport for eksempel.

6.6 Kjennetegn 8: Dannelsesteoretiske implikasjoner

Uteskole vil, som nevnt i kapittel 3.6, representere et viktig bidrag i den faglige kunnskapsdannelsen til elevene. På den annen side vil uteskole også favne langt videre enn dette fordi uteskole i tillegg stimulerer elevenes allsidige utvikling. Med andre ord stimulerer uteskole elevenes sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysisk-motoriske sider i tillegg til kunnskapsdannelsen (Jordet, 2010, s. 45). Dette kjennetegnet er dermed nært knyttet til spesielt kjennetegn 4-7. Skolen har et dannelsesoppdrag hvor elevene skal utvikle sin identitet og opparbeide seg kunnskap og ferdigheter de har behov for som samfunnsborgere, og vi kan finne dette formålet i opplæringslovens formålsparagraf: «Skolen [...] skal møte elevene [...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (1998, § 1-1). Slik jeg forstår informantene, valgte de å gjennomføre uteskoleundervisning som et supplement for å gi elevene krav og utfordringer i løpet av skoleuken tilpasset til deres evner og forutsetninger. Og kanskje spesielt for elever som har behov for å gjøre mer praktiske oppgaver og aktiviteter og bruke kropp og sanser mer for å lære enn klasseromsundervisningen ofte tilrettelegger for. Dette gjorde de, slik jeg oppfattet det, for at elevene skulle oppleve mestring og fremme deres motivasjon og lærelyst. Rektor 2 mente at det er mye danning i samarbeidsaktiviteter og det å jobbe med det faglige og sosiale hånd i hånd. Ifølge lærerne la de mye vekt på i uteskole at elevene skulle samarbeide i grupper eller med læringspartner som innebar at de måtte kommunisere med hverandre. Rektor 2 fortalte videre at han tenkte på hele mennesket når han hørte begrepet *dannelse* eller *å danne*. At skolen skal danne elevene til å bli fornuftige individer som blant annet tar vare på hverandre og oppfører seg pent, i tillegg til at de skal utvikle kompetanse og ferdigheter til å være samfunnsborgere i den verden vi lever

som er i stadig endring. Det Rektor 2 forteller her viser til at skolen skal bidra til dannelse av hele mennesket («hode, hjerte og hånd»). Etter min mening viser lærerne at de har denne tanken som grunnlag for hvorfor de gjennomfører uteskole. Dette viser de ved at de gjennomfører uteskole med aktiviteter som bidrar til dannelse av hele mennesket, og de vektlegger det sosiale og faglige hånd i hånd. Lærerne fortalte også at uteskole er en arena som åpner for å jobbe med de tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Slik jeg forstår dem så vil disse tverrfaglige temaene være en måte å arbeide på som tilrettelegger for elevenes dannelse av hele mennesket. I klasseromsundervisningen er «hodets» kunnskaps- og læringsformer, som stimulerer elevenes kognitive funksjoner, dominerende. Uteskole vil i tillegg stimulere «hjertet» og «hånden». Med andre ord vil uteskole også stimulere elevenes emosjonelle og kreative funksjoner («hjertet») og stimulere til deres aktive læring gjennom erfaringer og konkrete de kan oppleve med sansene («hånden»). Slik vil dannelsesprosessen bli mer allsidig, noe som vil gi elevene økte sjanser til å oppleve mestring i møtet med oppgaver i skolen (Jordet, 2010, s. 45).

6.7 Anerkjennelse og teorien om en anerkjennende pedagogikk

I intervjuene med lærerne var det flere som beskrev at de følte at de hadde bedre tid til å snakke med og bli bedre kjent med hver enkelt elev når de var på uteskole. Gjennom å bli bedre kjent med elevene vil det også være lettere for læreren å anerkjenne hver enkelt elev for den de er, uansett hvilke evner, forutsetninger, interesser og ferdigheter de besitter. Etter min mening vil slik anerkjennelse innebære å jobbe med kommunikasjonen, det sosiale samspillet og relasjonene. I uteskole vil, slik jeg forstår informantene, elevene få vist flere sider av seg selv som gir lærerne flere muligheter til å anerkjenne elevene gjennom omsorg, respekt og solidaritet. Slik vil lærerne fungere som rollemodeller for hvordan elevene kan møte og anerkjenne hverandre gjennom omsorg, respekt og solidaritet. Uteskole vil dermed være en del av en anerkjennende pedagogisk praksis som kan gjøre at elever opplever mindre krenkelse av deres behov, og derfor kan dette minske patologier i skolen. Patologier i skolen er smerten eller lidelsen elever og deres foreldre blir påført gjennom opplæringspraksiser der barnet opplever å bli avvist, ringeaktet eller devaluert på bakgrunn av mangel på sjanser til å bruke og få realisert sine iboende evner og ressurser i undervisningen (Jordet, 2020, s. 27).

Som nevnt i kapittel 3.2 kan det stilles et spørsmål om lærer-elev-relasjonen kan knyttes til omsorg i den private sfæren. Læreren skal være en trygg og omsorgsgivende person i elevenes

liv. På den måten tenker jeg derfor at lærer-elev-relasjonen passer inn i den private sfæren. Jordet stiller spørsmål om det er slik at det kan «kreves» at lærere skal møte alle elevene med «kjærlig hengivenhet» (2020, s. 97). Den tiden lærerne jeg intervjuet tar seg til å bli kjent med elevene sine og snakke med dem, tenker jeg er en måte der de møter elevene sine med «kjærlig hengivenhet». Og at de viser dette med å virkelig å ha tid til å lytte til hva elevene vil fortelle. På den ene siden kan dette kanskje, som også noen av lærerne fortalte, åpne for at elevene forteller om ting de kanskje ikke tør å si inne på skolen. Dette kan være fordi uteskolerommet kan føles som et større og mer åpent rom enn klasserommet er, noe som kan gjøre det lettere å snakke om ting som kan være vanskelig. Anerkjennelse er noe vi kommuniserer, ikke bare gjennom ord, men også gjennom våre handlinger (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 112). Dermed vil anerkjennelse være noe lærere kommuniserer til elevene sine gjennom undervisningen sin på ulike måter. Både direkte gjennom kontakten som skjer i klasserommet og i uteskole, men også indirekte gjennom valg av innhold, aktiviteter og oppgaver. Tiden læreren setter av til å bygge relasjoner til hver enkelt elev, er etter min mening en slik anerkjennende handling.

Lærerne forteller at de i sin undervisningspraksis var opptatte av å møte elevene sine ved å være en trygg, empatisk og omsorgsfull voksen som elevene kan stole på og komme til for å fortelle om både positive og mindre positive ting de opplever. Slik møter de elevene sine med kjærlighet i den private sfæren. De fortalte også at en grunn til at de gjennomførte uteskole var for å tilpasse undervisningen for flest mulig av elevene sine. Dermed møter de elevene med rettigheter i den offentlige sfæren. Lærerne beskrev at alle elevenes bidrag av kunnskaper, ferdigheter og evner var viktige for klassefellesskapet, og at de jobbet med elev-elev-relasjonene for å fremme denne tanken blant elevene også. At elevene også skulle få oppleve at alle er viktige og kan bidra med sine evner, ferdigheter og kunnskaper. Og dermed vil lærerne også møte elevene med solidaritet i det sosiale fellesskapet. Uteskolen innebærer, etter det informantene forteller, mange samarbeidsoppgaver og -aktiviteter som også er skapende, kreative, problemløsende og utforskende. Og de vil ofte innebære å bruke kropp og sanser for å lære. Da kan vi si at lærerne gjennomfører uteskole på en måte som treffer flere av kjennetegnene på uteskole som Jordet (2010) beskriver. Skolen vil slik kunne ivareta de tre anerkjennelsesformene, og dette legger grunnlaget for elevenes faglige og sosiale læring og et godt selvverd (Jordet, 2020, s. 374).

6.8 Uteskole og spesialundervisning

Ifølge opplæringslovens § 1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Videre står det i § 5-1 at: «elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Lærer A syntes det var litt rart at det ofte i sakkyndige vurderinger ikke står at «vi anbefaler uteskole». Som nevnt i kapittel 5.1.6, tenkte Lærer A at det å ha uteskole skriftlig i sakkyndige vurderinger for eksempel kunne skriftliggjøre og dermed gjøre det tydelig at uteskole er noe som skal gjennomføres. Med andre ord vil det være mer forpliktende for lærerne. Det vil også synliggjøre dette mer overfor foreldrene som da kan få et innblikk i hva eleven har behov for og kan spørre etter dersom det ikke blir fulgt opp. For det første er det, som flere av lærerne nevnte, ulike grunner til at noen lærere kanskje ikke føler seg like komfortable med å gjennomføre uteskole. Noen av disse grunnene kan også, som nevnt i kapittel 6.1, handle om hvilken forståelse og definisjon av uteskolebegrepet som hver enkelt lærer og ansatt i PP-tjenesten legger til grunn.

For det andre kan dette også handle om hvilke tiltak og organiseringsmåter som tradisjonelt har blitt brukt i sakkyndige vurderinger og spesialundervisning. Dette er tradisjoner som er århundrelange, og kulturelt gitte oppfatninger om kunnskap, undervisning og læring (Jordet, 2010, s. 132). Tidligere var spesialundervisningen lagt til egne anstalter eller særskilte spesialskoler, men fra 1970-tallet gikk skolen gjennom en omfattende inkluderingsprosess. Denne prosessen omfattet også spesialundervisningen og innebar at det meste av denne skal foregå i vanlige skoler. Ofte foregår spesialundervisningen i egne grupper for dette er tillatt for elever som har rett til slik undervisning etter faglig vurdering (Imsen, 2016, s. 104). Kan det være slik at det henger igjen litt av tankene fra den tiden hvor spesialundervisningen foregikk på andre steder enn i den norske fellesskolen? At dette på den ene siden kan være en av grunnene til at uteskole ikke anbefales i sakkyndige vurderinger? Det var en periode i Norge hvor det fantes spesialskoler for elever som trengte mer tilpasning som de ikke kunne tilby i fellesskolen. I tillegg er det ikke sikkert at PP-tjenesten har så mye kjennskap til og kunnskap om uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen. Dette kan dermed også være med på at de ikke tar det med i sakkyndige vurderinger fordi de muligens ikke har tenkt over at dette er et mulig tiltak som finnes. Det kan kanskje være fordi de har erfart at dette er noe som allerede brukes en del i opplæringen så det ikke er nødvendig at de nevner det i sakkyndige vurderinger. Nå kan jeg ikke si noe helt sikkert her for ingen av informantene jeg

intervjuet jobber i PP-tjenesten. Et par av lærerne fortalte bare at de kunne ønske at PP-tjenesten la mer vekt på uteskole når de skriver sine sakkyndige vurderinger.

For det tredje har, perspektivet til de personene som skal finne tiltakene, noe å si for hvilke tiltak og organiseringsmåter som anbefales i sakkyndige vurderinger. Er målet med tiltakene at elevene skal endre seg eller forandre noe de skal gjøre? Eller er formålet med tiltakene å endre organiseringen rundt elevene? Med andre ord, er tiltakene mer individorientert eller systemorientert? På et individnivå vil man være opptatt av den enkelte elevs utvikling og behov. Ikke bare av elevens vansker, men også elevens ressurser og muligheter til læring og mestring. Et systemnivå vil på den annen side innebære å fortløpende evaluere hvordan den ordinære opplæringen og spesialundervisningen koordineres gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering, og hva som er forbedringspotensialet til slike prosesser (Nilsen, 2019, s. 633). Slik jeg forstår informantene, handler ønsket om å få uteskole mer inn i sakkyndige vurderinger og IOP-er om å gjennomføre tiltak på systemnivå rundt eleven. Det vil si at det er planleggingen og gjennomføringen av opplæringen som blir vurdert og eventuelt endret etter det eleven har behov for. På den annen side vil man også her være opptatt av den enkelte elevs utvikling og behov fordi man tilrettelegger for tiltak på systemnivå som skal fungere slik at eleven opplever mestring og læring.

Etter min mening var dette et veldig interessant perspektiv, at det kan være et behov for å vektlegge uteskole mer i sakkyndige vurderinger. Som igjen vises i elevenes IOP-er som et tiltak eller en måte å organisere spesialundervisningen på. På den ene siden kan dette kanskje bidra til at enkelte elever får mindre behov for en-til-en timer, alene eller i mindre grupper, med spesialundervisning. Dette vil, etter min mening, henge sammen med tanken om et inkluderende klassefellesskap. Et inkluderende fellesskap kan kjennetegnes av at alle elevene blir sett og anerkjent. De får oppleve utfordringer, men også muligheter til å oppleve mestringsfølelse (Stålsett, 2009, referert i Hauge & Svartaas, 2017, s. 96). Dette er viktig for alle elever. Og det er noe som vil gjelde i alle undervisningssituasjoner, uansett om disse foregår innendørs eller utendørs, i klasseromsundervisning eller i uteskole. Lærer A mente også det at hvis det stod i en sakkyndig vurdering at uteskoleundervisning skal brukes i opplæringen så vil dette gagne alle elevene. Dette er fordi dette tiltaket vil innebære at alle elevene er med ut, ikke bare den eller de elevene som har dette tiltaket i sin sakkyndige vurdering eller IOP.

Spesielt Lærer A trakk frem at spesialundervisning ofte ble gjennomført en-til-en og i mindre grupper, og gjerne utenfor klasserommet på eksempelvis et grupperom. Dette gjorde at jeg i etterkant begynte å reflektere over min egen undervisningspraksis. I min egen undervisningspraksis så har jeg vært en av de som har gjennomført spesialundervisning en-til-en og i mindre grupper på et grupperom. Innholdet i timene var stort sett lagt opp til å være lignende tema som resten av klassen, men noe av det ville være litt annerledes. En del av disse elevene hadde mer utbytte av et tilpasset opplegg alene eller i mindre grupper enn i klasserommet. Og det er ikke sikkert at uteskole hadde vært et tiltak som hadde passet for akkurat disse elevene. På den annen side tenker jeg at uteskole kan, når spesialundervisningens innhold går på å øve på begreper, øke ordforråd og samspill med medelever for eksempel, være et tiltak som kunne vært vurdert å legge til i en IOP. For uteskole rommer veldig mange ulike læringsarenaer som igjen åpner opp for veldig mange forskjellige begreper og konkrete. Og slik som flere av informantene nevnte så vil elevene få et annet forhold til lærestoffet hvis de kan få se og oppleve det i en ytre virkelighet. Dette gir elevene en annen forståelse for innholdet enn de får gjennom den tekstbaserte og symbolske kunnskapen som ofte brukes i klasseromsundervisning. Denne kunnskapen er ofte veldig abstrakt (Jordet, 2010, s. 39-40), og elever som strever med begreper og ordforråd kan dermed ha et større utbytte av å få oppleve dette i en ytre virkelighet, som for eksempel i skogen. Flere av lærerne og rektorene nevnte nettopp dette, at elevene vil få et annet forhold til kunnskapen hvis de kan oppleve den der kunnskapen eksisterer. Slik som Rektor 2 fortalte, spesielt i forbindelse med naturfag, at elevene like gjerne kan få komme ut i naturen og se på trær og blader hvis det er det som er temaet enn å sitte inne i klasserommet og se på bilder av dette. Ute kan elevene få brukt kroppen og sansene sine, de kan ta på, føle, lukte og se alle detaljer i virkeligheten. Og dette er nettopp det Jordet kaller det andre kjennetegnet på uteskole. At læreren benytter omgivelsene rundt skolen som kunnskapskilde og kan bruke det som et supplement til den tekstbaserte, symbolske kunnskapen i klasserommet (2010, s. 39). Gjennom å bruke kroppen og sansene sine for å undersøke de læremidlene som finnes tilgjengelige i skolens omgivelser vil lærerne drive med uteskole som beskrevet i det sjette kjennetegnet Jordet (2010) skriver om.

Slik kan lærerne ved å bruke uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen drive med anerkjennende pedagogikk (Jordet, 2020). Uteskolen kan gi elever flere muligheter til å oppleve mestring og læring som igjen vil kunne øke deres motivasjon. I første omgang vil dette være en ytre motivasjon ved at uteskolen er en aktivitet som er styrt utenfor eleven.

Med gode erfaringer av mestring og læring i uteskole vil dette kunne gjøre denne ytre motivasjonen til mer indre motivasjon hvor eleven selv har et ønske om å gjennomføre aktivitetene. Dette kan være fordi eleven opplever å få vist andre sider av seg selv som han eller hun kanskje ikke får til i like stor grad i klasseromsundervisningen. Lærerne jeg intervjuet fortalte at de har opplevd at elever som kan ha vansker med å sitte lenge stille ved pulten sin å jobbe, og som har behov for å bruke kropp og sanser mer og få gjøre praktiske aktiviteter, virker mer motiverte når de har uteskole. En del av disse elevene fortalte de at også kan oppleves å ha mer behov for å få utløp for sin energi enn andre. Uteskolen mente de dermed kunne være en arena som la til rette for at de kunne få gjøre dette. I uteskolen møter også lærerne, slik jeg forstår dem, elevene sine gjennom de tre anerkjennelsesformene som danner grunnlaget for en anerkjennende pedagogikk. Det vil si at de simultant ivaretar disse elevenes behov for: 1) kjærlighet, 2) å bli møtt som et likeverdig subjekt med rettigheter, og 3) å få bruke sine iboende ressurser og bli verdsatt for sine bidrag og ytelser i fellesskapet (sosial verdsetting) (Jordet, 2020, s. 375). Lærerne forteller at de i uteskole har mer tid til å lytte til og undre seg sammen med elevene. De får snakket med dem og blitt kjent med dem på en annen måte, og gir elevene erfaringer med anerkjennelsesformen kjærlighet. Hvis uteskole brukes som et tiltak i sakkyndige vurderinger og IOP-er, men også ellers der læreren har anerkjent at elever har behov for denne undervisnings- og arbeidsmåten, så får elevene erfare anerkjennelsesformen rettigheter. Dette er fordi de ifølge opplæringsloven har rett til å få undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Slik kan lærerne sørge for at elevene deres opplever mestring og læring, og at de får muligheter til å vise andre sider av seg selv. Dette er viktig for å vise at det de kommer med og bidrar med er viktig i klassefellesskapet.

7. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg belyst følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer og begrunnelser har lærere og skoleledere for å bruke uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen, sett i lys av Fagfornyelsen (LK20)?* For å kunne svare på denne problemstillingen ble det gjennomført kvalitative intervjuer med seks barneskolelærere og to rektorer ved skoler som bruker uteskoleundervisning. I dette kapittelet vil jeg først kort oppsummere lærernes og skoleledernes erfaringer og begrunnelser for uteskole. Deretter vil jeg reflektere rundt hvilke implikasjoner denne studien kan ha før jeg helt til slutt vil redegjøre for ulike områder som kan være relevante, interessante og aktuelle for videre forskning.

7.1 Barneskolelærere og skolelederes begrunnelser for å gjennomføre uteskole

I denne masteroppgaven har jeg presentert at det er flere ulike måter lærere og skoleledere (rektorer) begrunner uteskole på. Lærerne og rektorene jeg intervjuet hadde på den annen side flere av de samme begrunnelsene for hvorfor de valgte å gjennomføre uteskole. Gjennom fortolkningsprosessen og bearbeidelsen av datamaterialet mitt ved transkribering og gjenfortelling av funnene i kapittel 5, så var det interessant å se at mange av begrunnelsene for å drive med uteskole er de samme nå med den nye læreplanen som det har vært for tidligere læreplaner. Og at de siste årene har kanskje gjort uteskole mer aktuelt igjen. For alle informantene jeg intervjuet hadde undervist når det var andre læreplaner som gjaldt, blant annet LK06 og L97, men noen hadde også erfaring fra tidligere læreplaner enn dette. Dette gjaldt også rektorene, de hadde også kjennskap til og jobbet som rektor når det var andre læreplaner som var gjeldende.

Flere av lærerne beskrev at de opplevde uteskole som mest brukt på småskoletrinnet og at det ofte blir mindre av dette når elevene blir eldre. På den annen side kom det fram at under pandemien ble det anbefalt å flytte mer av undervisningen ut av klasserommet som førte til at enkelte av klassene brukte uteskole mer enn de kanskje hadde gjort tidligere. Dette var det først og fremst Rektor 1 som trakk frem, men også noen av lærerne var inne på dette. Inntrykket jeg fikk var at de opplevde det som positivt og nyttig at uteskole ble mer brukt og at flere lærere hadde fått mer inspirasjon til å fortsette med det i etterkant av pandemien. Selv om det kanskje også er de som synes det er vanskelig å finne tid til å gjennomføre det i en hektisk hverdag, og kanskje spesielt på mellomtrinnet hvor det ofte er flere ulike faglærere innom klassen i løpet av en skoledag. Noen av lærerne mente at uteskole kanskje i større grad kunne brukes som et tiltak i spesialundervisning og IOP-er. På den måten ville det kunne bli

mer forpliktende for lærerne og skolen at de skal drive med uteskoleundervisning. De mente dette ville være nyttig for alle elevene, ikke bare elevene med IOP-er.

Alle informantene var positive til uteskole og hadde først og fremst mest positive og gode erfaringer med å gjennomføre uteskole. Rektorene var også positive til uteskole selv om de ikke hadde så mye direkte erfaring med å bruke det som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen selv. Selv om lærerne hadde gode erfaringer med og var positive til uteskole kunne de tenke seg grunner til at kanskje ikke alle lærere var like glade i det. De mente ikke det nødvendigvis var en dårlig ting, for alle mennesker og alle lærere er forskjellige. For elevene vil de dermed ha tilgang til et bredere utvalg av rollemodeller. Utvalget av rollemodeller vil bli enda større dersom lærerne samarbeider med ulike eksterne aktører i lokalsamfunnet (Jordet, 2010, s. 40).

Jordet (2010) har beskrevet åtte kjennetegn på uteskole. Lærernes beskrivelser av hvordan og hvorfor de velger å gjennomføre uteskoleundervisning kjennetegnes av de fleste av Jordets (2010) åtte kjennetegn på uteskole. Rektorene hadde mange av de samme erfaringene, at lærerne hadde gode begrunnelser for hvorfor de valgte å gjennomføre uteskoleundervisning. Kjennetegn 1 er at skolens omgivelser brukes som læringsarena og som et supplement til klasserommet (Jordet, 2010, s. 37). Lærerne fortalte at de ofte brukte læringsarenaer som skogs- og naturområder som lå i nærheten av skolen. Det var ikke for langt dit og de kunne komme seg til læringsarenaen ved å gå på tur. De var ikke avhengige av å skaffe transport til og fra, slik som det i en god del tilfeller vil innebære hvis man skal besøke museer, vitensentre eller bedrifter. Her var det også noen som nevnte at skolegården også kunne brukes som læringsarena i uteskole, men det var ikke det første de tenkte på med begrepet uteskole. Lærerne brukte de valgte omgivelsene som kunnskapskilde og et supplement til klasserommets tekstbaserte og symbolske kunnskap, som er kjennetegn 2 (Jordet, 2010, s. 39). Rektor 2 nevnte at elevene kunne ha større utbytte av å gå ut og se på ulike planter, trær og blader enn å sitte i klasserommet og se på bilder av dette. Noen ganger var det planlagt hva de skulle se etter og undersøke, mens andre ganger dykket de inn i og tok utgangspunkt i det de fant der og da som elevene var interesserte i.

Det tredje kjennetegnet handler om samarbeid med aktører i lokalsamfunnet (Jordet, 2010, s. 40). Informantene fortalte at de hadde hatt samarbeid med for eksempel et lokalt helse- og omsorgssenter eller ulike typer kurs ved en lokal bedrift. Slik jeg forstår dem, så var ikke dette noe de umiddelbart tenkte at var en del av uteskole. Informantene fortalte at de hadde gode

erfaringer med slike samarbeid og at elevene fikk et annet utbytte av å få opplevelser av kunnskapen der den er og ikke bare lese om det i en bok i klasserommet. Underveis i intervjuet reflekterte de over om at de kanskje kunne bli bedre på å samarbeide med aktører i lokalsamfunnet og gjøre mer av det. Kjennetegn 4 og 5 handler om å bruke problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger, og skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger (Jordet, 2010, s. 41-42). Lærerne fortalte at dette var en viktig del av deres tilnærming til uteskole. Elevene skulle få muligheter til å være kreative og leke, og ofte la de opp til samarbeidsoppgaver hvor elevene skulle løse problemer på en utforskende og praktisk måte. Lek var en aktivitet flere av dem var veldig opptatt av, og de mente at dette var en inngangsport til å jobbe med både sosial og faglig læring. Dette ville igjen kunne ha en innvirkning på elevenes og klassefelleskapets kommunikasjon, sosiale samspill og relasjoner. Slik jeg forstår lærerne, ville dette også kunne være med å øke elevens motivasjon og dermed også deres lærelyst og skoletrivsel. De fortalte at for enkelte elever kunne uteskolen være en av grunnene til at de kom på skolen, for å få det lille «avbrekket» fra den tekstbaserte, symbolske kunnskapen og mer stillesittende aktiviteter i klasserommet. På samme tid fikk elevene bruke kropp og ulike sanser, som syn, lukt, hørsel og i noen tilfeller smak i læringsaktivitetene som eksempelvis ulike former for lek. Dette tilhører det sjette kjennetegnet på uteskole Jordet (2010) beskriver.

Gjennom å drive med uteskole etter de åtte kjennetegnene til Jordet (2010) vil skolen og lærerne også ha mange muligheter til å jobbe med de tre tverrfaglige temaene: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) Bærekraftig utvikling og 3) Demokrati og medborgerskap. Da vil elevene få opplæring i å se sammenhenger mellom ulike fag, fagområder, temaer og reflektere over disse. På den måten vil skolen dermed også tilrettelegge for dybdelæring som handler om å bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantene vektla også samarbeid i sin forståelse av begrepet dybdelæring. Dette viser igjen tilbake til kjennetegn 7 hvor læringen i uteskole skjer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden (Jordet, 2010, s. 44). Informantene mente, slik jeg forstår dem, at Fagfornyelsen (LK20) med de tre tverrfaglige temaene på denne måten var med å legitimere bruken av uteskole. Disse tre tverrfaglige temaene forklarte informantene at ville gi elevene de erfaringene, kunnskapene og ferdighetene som de trenger som samfunnsborgere. Med andre ord vil disse temaene bidra til å danne hele mennesket («hode, hjerte og hånd»), som er det åttende kjennetegnet (Jordet, 2010, s. 45).

Med utgangspunkt i de åtte kjennetegne på uteskole (Jordet, 2010), dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen (LK20) har lærerne, etter min mening, en anerkjennende pedagogisk praksis (Jordet, 2020) som begrunnelse for å drive med undervisning i uteskole. Dette er fordi de tilrettelegger og tilpasser undervisningen sin for at flest mulig elever skal oppleve mestring og læring i skolehverdagen. Gjennom å gjøre dette vil de ivareta de tre anerkjennelsesformene: 1) kjærlighet, 2) rettigheter og 3) sosial verdsetting. Dette legger grunnlaget for elevenes faglige og sosiale læring og for at de skal få et godt selvverd. En slik pedagogisk praksis vil virke forebyggende og som «terapi». Uteskole vil dermed fungere forebyggende ved at den reduserer muligheten for at det utvikles patologier i skolen. På den annen side vil det fungere som «terapi» eller en intervenserende kraft i møte med elever som strever i skolen. Å møte elevene med anerkjennelse er derfor en nødvendig forutsetning for at skolen skal kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag i lys av skolens formålsparagraf (Jordet, 2020, s. 374). Slik jeg forstår informantene, så gjør lærerne dette i sin pedagogiske praksis ved å vektlegge uteskoleundervisning. Denne vektleggingen forstod jeg det som at rektorene støttet og stolte på at lærerne hadde gode begrunnelser for. Når det er sagt, så var det flere av informantene som kunne tenke seg at det ble laget mer felles struktur rundt uteskole ved den enkelte skole. På den måten kunne praksisen bli likere, og det ville være tilfeldig om elevene fikk uteskole eller ikke fordi det kun var noen få lærere som vektlegger dette i sin praksis. Dette ville innebære å sette det mer på dagsorden i skolens utviklingsarbeid ledet av rektor, noe både lærerne og rektorene mente. I den forbindelse kunne de ved skolen også lage en felles «bank» med utstyr og uteskoleopplegg som alle kan benytte seg av. Da kunne alle ved skolen ta nytte av gode erfaringer og undervisningsopplegg som har blitt gjennomført og dermed kan lærerne inspirere hverandre til å utvikle sin egen undervisningspraksis og få sine egne gode erfaringer med uteskole.

7.2 *Studiens implikasjoner*

Målet med denne studien har vært å belyse hvilke begrunnelser både barneskolelærere og rektorer har for å bruke uteskole i undervisningen. Denne studiens implikasjoner er at uteskole oppleves som en undervisnings- og arbeidsmåte som rommer flere forskjellige aspekter. Dette er blant annet faglig og sosial læring, problemløsning og samarbeid. Implikasjonene for studien kan for det andre være at uteskole er en arena som rommer mange muligheter hvor læreren får anerkjent elevene med omsorg i den private sfære, respekt i den offentlige (rettslige) sfære og solidaritet i det sosiale fellesskapet. Dette skjer i klasserommet også, men foregår på en annen måte når elever og lærer befinner seg på andre arenaer utenfor

klasserommet. Implikasjonene kan også være at mindre bruk av uteskoleundervisning kan oppleves som en krenkelse fordi elevens behov for å bruke kropp og sanser mer for å lære kan oppfattes som om avvises av skolen og læreren. Dette kan dermed være en patologi i skolen.

Studiens implikasjoner kan også være at uteskole kan forankres i Fagfornyelsens (LK20) perspektiv om dybdelæring. Uteskole kan også forankres i Fagfornyelsens tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Implikasjonene til studien kan være at uteskole er et bidrag til anerkjennende pedagogikk, og etter funnene i denne oppgaven ivaretas de fleste av de åtte kjennetegnene fra Jordets (2010) helhetsmodell. Alt dette utgjør et grunnlag for legitimering av uteskole for fremtidens skole.

7.3 Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt en undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen som rommer mye. Derfor er funnene som er gjort en liten del av et stort felt. Det som hadde vært interessant å undersøke videre er hvordan uteskole kan sees i sammenheng med sakkyndige vurderinger, IOP-er og spesialundervisning. Særlig interessant hadde det vært å se nærmere på om uteskole kan brukes som et tiltak der spesialundervisningen i større grad kan integreres i den ordinære opplæringen.

Et annet perspektiv det kunne vært spennende å undersøke nærmere, er hvordan pandemien har påvirket lærernes bruk av uteskole og arenaer utenfor klasserommet. Har det blitt brukt mer i tiden etterpå? Er det flere lærere som har blitt tryggere på å gjennomføre undervisning utenfor klasserommet? Brukes uteskole mer på trinn som ikke tidligere har gjennomført like mye uteskoleundervisning? I denne oppgaven har mitt perspektiv vært å undersøke bruken av uteskole i barneskolen, men det kunne også vært interessant å utforske bruken av uteskole i ungdomsskolen.

Litteraturliste

Andersen, H. P. (2014). Det bebygde miljøet som læringsarena. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 237-251). Cappelen Damm Akademisk.

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

Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Norges arktiske universitet]. Munin.

https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3

Barfod, K. S. (2018). *At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*. [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal Akademisk.

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

Cyvin, J. & Febri, M. I. M. (2017). Mangfold i naturen, mangfold i skolen. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 151-169). Gyldendal Akademisk.

Eggensen, D. V. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud?! Didaktisk intentionalitet i udeskole. *Differentiering i fag, skole og læreruddannelse*, 5(2), 138-154.

<https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>

Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 215-241). Gyldendal Akademisk.

Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.

Frøyland, M., & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.

Gilje & Grimen (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Hauge, K. & Svartaaas, G. (2017). Lesing og klasseledelse. utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 95-115). Gyldendal Akademisk.

Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Universitetsforlaget.

Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5.utg.) Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Brage. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%c3%a6rmilj%c3%b8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>

-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3.utg.) Universitetsforlaget.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2015). Innledning. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Scandinavian Academic Press.
- Løfsnes, E. & Kjelen, H. (2015). Utvidet læringsrom. I H. Kjelen (Red.) *Det utvidete læringsrommet* (s. 13-28). Fagbokforlaget.
- Munkebye, E. (2014). Utforskende samtale for læring. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 44-58). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Ofsted & HMI. (2008). *Learning Outside the Classroom*. [London]: Office for Standards in Education (Ofsted) and Her Majesty's Inspectors (HMI).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rickinson, M. m.fl. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. [London]: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. (3.utg.) Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet fra: <https://udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Winje, Ø. & Løndal, K. (2023). 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole'. *Education 3-13*, 51(1), 142-155. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering (2)

07.01.2022 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt. **03.01.2022 - Vurdert med vilkår**

Personverntjenester har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Personverntjenester vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Dersom du er student skal du dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig/din veileder. Det gjør du ved å trykke på «Del prosjekt» når du er logget inn imeldeskjemaet.
7. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

PERSONVERTJENESTER SIN VURDERING

Personvertjenesters vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det personvertjenester sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer personvertjenester 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer personvertjenester 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personvertjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personvertjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde->

endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra personvertjenester før endringen

gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personvertjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerlæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Bruk av uteskole (utvidet klasserom) i barneskolen"

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med prosjektet er å undersøke læreres erfaringer med og begrunnelser for bruk av uteskole («et utvidet klasserom») i opplæringen og å se dette i lys av den nye læreplanen, Fagfornyelsen (LK20).

Dette innebærer deltakelse i studien

Jeg ønsker å intervju skoleledere og lærere for å undersøke deres tanker om og erfaringer med uteskole. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 – 60 minutter. I intervjuet vil jeg stille åpne spørsmål som gir deg som informant mulighet til å si det du ønsker om uteskole. Jeg ønsker å få frem dine tanker om, erfaringer med og begrunnelser for uteskole, hvordan dette kan gjennomføres i praksis ved en barneskole og eventuelle utfordringer du mener denne undervisnings- og arbeidsmåten møter i dagens skole. Målet er å avdekke virkelighetsnære erfaringer med uteskole i barneskolens praksis, både fra skolelederens og læreres perspektiver.

Behandlingen av datamaterialet

Denne studien er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) og jeg har fått godkjenning til å gjennomføre studien. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker som senere vil bli transkribert. For å sikre personvernet ditt vil lydfiler og nedskrevet datamateriale bli behandlet konfidensielt og lagret på min personlig laptop som beskyttes med privat brukernavn og passord, i henhold til NSD sine retningslinjer. Etter endt prosjektperiode (mai 2022) vil alle opplysninger og lydopptak bli slettet.

Det er frivillig å delta

Om du ønsker å delta i undersøkelsen er det fint om du tar kontakt med meg på epost eller på telefon (se nedenfor). 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. Intervjuet vil foregå på et sted som passer best for deg.

Kontakt

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder Arne N. Jordet. Dersom du ønsker å delta i denne studien, ta kontakt med meg på e-post eller telefon for å avtale tid.

Med vennlig hilsen

Karoline Ruud Andreassen
Masterstudent
Telefon: 97966882
e-post: dorian.haughild3@live.no

Arne Jordet
Professor (veileder)
Telefon: 905 35 980
e-post: arne.jordet@inn.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av uteskole («utvidet klasserom») i barneskolen*, 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 til lærerne

Intervjuguide til lærerne – intervju om bruk av uteskole

Del 1: Uteskolens hva, hvordan og hvorfor:

- Hva legger lærerne i begrepet uteskole?
- Hvordan planlegger og gjennomfører de uteskole?
- Hvorfor bruker de uteskole, og hvordan begrunner de det pedagogisk?

Rammer for intervjuet: lydopptak, intervjuguide, ca.45-60 minutter. Vil at du skal fortelle om dine egne meninger og erfaringer (ikke hva informanten tror jeg er ute etter)

1. Kan du si noe om hvilket forhold du har til uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen?
2. Hva legger du i begrepet uteskole?
3. Hva er forholdet mellom det dere gjør i uteskole og det som skjer i klasserommet?
→ Er det en sammenheng mellom det dere gjør i uteskole og i klasserommet?
4. Hvilken rolle og funksjon mener du uteskole har i opplæringen og i barns læring og utvikling?
5. Hvilke læringsarenaer bruker du når dere har uteskole?
→ Naturen, urbane områder, samfunnet, institusjoner, næringsliv, osv.?
→ Samarbeider dere med eksterne aktører i lokalsamfunnet?
→ Hvorfor bruker dere disse arenaene/samarbeidspartnerne? Hva oppnår dere pedagogisk med dette?
6. Hvordan planlegger og gjennomfører du undervisningen i uteskole?
→ Hvilke undervisningsmetoder benytter du?
→ Hvordan skiller undervisningen i uteskole seg fra undervisningen i klasserommet? Hva gjør dere når dere har uteskole?
7. Hva betyr det for elevenes læring at de får bruke kropp og sanser i uteskole?

-
8. Kommunikasjon – Sosial samhandling – Relasjoner i uteskole:
- ➔ Hvordan erfarer du at uteskole påvirker *kommunikasjonen* mellom deg og elevene og mellom elevene?
 - ➔ Hvordan erfarer du at uteskole påvirker *det sosiale samspillet* mellom deg og elevene og mellom elevene?
 - ➔ Hvordan erfarer du at uteskole påvirker *relasjonen* mellom deg og elevene og mellom elevene?
9. Påvirker uteskole elevenes skoletrivsel?
- ➔ Er det noen elever som har større glede av uteskole enn andre? Utdyp/begrunn.
10. Påvirker uteskole elevenes lærelyst/motivasjon på noen måte?
- ➔ Er det noen elever som har større glede av uteskole enn andre? Utdyp/begrunn.

Del 2: Forholdet mellom uteskole og læreplanverket av 2020 (LK20)

- Hva tenker lærerne om uteskole i lys av LK20?

11. Hvilken rolle og funksjon mener du uteskole har i dagens skole i lys av den nye læreplanen (LK20):
- a) Har uteskole noen sammenheng med skolens *verdigrunnlag*? Hvordan? Utdyp/begrunn.
 - b) Er det noe forhold mellom uteskole og *dybdeløring*? Hvordan? Utdyp/begrunn.
 - c) Kan uteskole bidra til *tverrfaglighet* i undervisningen, f.eks.:
 - ➔ Folkehelse og livsmestring.
 - ➔ Demokrati og medborgerskap.
 - ➔ Bærekraftig utvikling.
12. Er det noe annet du tenker er relevant som du har lyst til å fortelle om som vi ikke har vært inne på?

Vedlegg 4: Intervjuguide til rektorene

Intervjuguide til rektorene – intervju om bruk av uteskole

Del 1: Uteskolens hva, hvordan og hvorfor:

- Hva legger rektorene i begrepet uteskole?
- Hvorfor bruker de uteskole, og hvordan begrunner de det pedagogisk?

Rammer: intervjuguide, lydopptak, ca.45-60 minutter. Er ute etter informantens meninger og erfaringer (ikke hva informanten tror jeg vil høre).

1. Kan du si noe om hvilket forhold du har til uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte i undervisningen?
2. Hva legger du i begrepet uteskole?
3. Hva er forholdet mellom det som skjer på uteskole og det som skjer i klasserommet?
➔ Er det en sammenheng mellom uteskolen og klasserommet?
4. Hvilken rolle og funksjon mener du uteskole har i opplæringen og i barns læring og utvikling?
5. Hvilke læringsarenaer bruker du når dere har uteskole?
➔ Naturen, urbane områder, samfunnet, institusjoner, næringsliv, osv.?
➔ Samarbeider dere med eksterne aktører i lokalsamfunnet?
➔ Hvorfor bruker dere disse arenaene/samarbeidspartnerne? Hva oppnår dere pedagogisk med dette?

Del 2: Forholdet mellom uteskole og læreplanverket av 2020 (LK20)

- Hva tenker rektorene om uteskole i lys av LK20?

6. Hvilken rolle og funksjon mener du uteskole har i dagens skole i lys av den nye læreplanen (LK20):
- d) Har uteskole noen sammenheng med skolens *verdigrunnlag*? Hvordan?
Utdyp/begrunn.
 - e) Er det noe forhold mellom uteskole og *dybdeløring*? Hvordan? Utdyp/begrunn.
 - f) Kan uteskole bidra til *tverrfaglighet* i undervisningen, f.eks.:
 - ➔ Folkehelse og livsmestring.
 - ➔ Demokrati og medborgerskap.
 - ➔ Bærekraftig utvikling.
7. Er det noe annet du tenker er relevant som du har lyst til å fortelle om som vi ikke har vært inne på?