

Anette Jakobsen Hoff

## Uteskole og tilpasset opplæring

Hvilken opplevelse har lærerne av tilpasset opplæring i uteskole?

LGU13002

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Trygve Megaard og Kristel Bye Johansen  
Mai 2019



Anette Jakobsen Hoff

# Uteskole og tilpasset opplæring

Outdoor education and tailored education

LGU13002

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Trygve Megaard og Kristel Bye Johansen  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for lærerutdanning



## **Sammendrag**

Denne bacheloroppgaven har til hensikt å beskrive hvordan lærere opplever muligheten for tilpasset opplæring ved bruk av uteskole. Forskningsmetoden som er brukt er intervju av to lærere. Lærerne som er intervjuet bruker uteskole som metode regelmessig, og resultatet fra intervjuene viser at lærerne opplever uteskole som en god metode for å nå målet om tilpasset opplæring. Begrunnelsen for at metoden er god, mener de er fordi uteskolens egenart byr på varierte arbeidsmetoder, fysisk aktivitet og praktisk arbeid. I tillegg opplever lærerne at det er lettere å differensiere oppgaver i uteskole. Sosial læring, relasjonsbygging og opplevelser er andre positive effekter.

Lærerne som er intervjuet mener at mange elever vil få et bedre læringsutbytte fra uteskole. Til tross for at det skjer mye tilpasset opplæring i uteskole opplever lærerne at metoden er mindre brukt jo lenger man kommer opp i klassetrinnene. Dette er fordi lærere, ved siden av alle de positive effektene, også opplever at bruk av uteskole er utfordrende og krever mye forarbeid for å kunne ha et vellykket opplegg som gir godt læringsutbytte.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

This thesis aims to show teachers experiences of tailored education within outdoor education. The research methods used are interviews of two teachers. The teachers interviewed, regularly use outdoor education as a method. The results from the interviews show that the teachers find outdoor education to be a suitable method to fulfil the requirements of tailored education. The reasoning behind the suitability, they believe, is that the distinct environment offers varied working methods, physical activity and practical work. The teachers also find it easier to differentiate tasks in outdoor education. They believe that outdoor education has a positive effect on social learning, relationship building, experiences and inclusion.

The teachers that were interviewed believe that many students will have a more rewarding educational experience from outdoor education. Even though tailored education is often provided through outdoor education, the method is less frequently used as the children get older. This is because the teachers, despite all the positive effects, find outdoor education challenging, as it requires a lot of planning to have a successful and rewarding class.

The following research question for this thesis is:

*How do teachers experience tailored education in outdoor education?*

## **FORORD**

Denne bacheloroppgaven er skrevet med engasjement og lærelyst til de tusen! Flere titalls timer er brukt på denne teksten. Jeg vil rette en stor takk til Trygve Megaard og Kristel Bye Johansen for deres hjelp med denne oppgaven og for å lytte til mine frustrasjoner og usikkerheter. Tusen takk til Christine Sletten og Karoline Sørum Bjørklund for korrekturhjelp, tips og støttende ord. Jeg må også rette kanskje den største takken til min samboer og vesle jenta mi for tålmodighet og for å gi meg rom til å skrive. Det har vært hektisk til tider, med biologistudiet, to jobber, hjemmet, matlaging, kjøring til og fra Hell og referansegruppemøter. Til tross for de daglige utfordringene har jeg klart å produsere noe jeg er stolt over og som jeg kan kalle mitt forskningsarbeid.

God lesing!

Anette Jakobsen Hoff, 21.05.19

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og avgrensing .....	2
1.2 Oppbygging av oppgaven .....	3
<b>2. Hva er tilpasset opplæring og uteskole?</b> .....	<b>3</b>
2.1 Tilpasset opplæring .....	3
2.2 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk .....	4
2.3 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring .....	4
2.4 Differensiering .....	5
2.5 Integrering og inkludering .....	6
2.6 Vygotskij og sosiokulturell teori .....	7
2.7 Den proksimale utviklingssonen .....	7
2.8 Hva er uteskole? .....	7
2.9 Den aktive eleven .....	8
2.10 Tilpasset opplæring i uteskole .....	9
<b>3. Metode</b> .....	<b>10</b>
3.1 Intervju som metode .....	10
3.2 Intervjuenes rammer .....	11
3.3 Relasjonen mellom forsker og informant .....	11
3.4 Relabilitet .....	12
3.5 Validitet .....	12
3.6 Metodiske svakheter .....	13
<b>4. Resultat og drøfting</b> .....	<b>13</b>
4.1 Tilpasset opplæring i uteskole .....	14
4.2 Elevens sosiale læring .....	14
4.3 Variasjon i uteskole .....	16
4.4 Differensiering i uteskole .....	17
4.5 Elevenes faglige utbytte .....	18
4.6 Relasjonsbygging .....	18
4.7 Elevenes fysiske og motoriske aktivitet .....	19
4.8 Opplevelser og kulturarv .....	19
4.9 Utfordringer og muligheter ved tilpasset opplæring i uteskole .....	19
<b>5. Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>20</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>22</b>
<b>Vedlegg 1</b> .....	<b>24</b>



## 1. Introduksjon

*Et barns klare øyne  
titter fram bak gardinet  
i en bestemors vindu.  
De ser drømmende mot månen  
som smygende kommer  
til syne bak en sky.  
Stjernene.  
Så mange glitrende perler  
strødd over himmelens  
skjulte hemmeligheter.  
De drømmende barneøyne  
glir sakte over  
i et undrende blikk.  
Hva skjuler seg  
bak himmelens  
lekende øyne?  
(Ukjent)*

Dette er et av mange dikt som har inspirert meg gjennom studiet på lærerutdanningen. Barns måte å undre seg på, nysgjerrigheten og lærelysten er til å ta og føle på. Ønsket om at barna skal beholde dette tankesettet er sterkt hos meg og noe jeg ønsker å oppmuntre til i fremtiden som lærer. For å kunne legge til rette for barns undring, må man gi ro og rom for det (Drugli, 2019), vise dem en verden spekket med merkverdige mysterium. Slik som mysteriet med de klare stjernene på himmelen og hva enn der befinner seg bak. I undervisning kan barns undring fremmes ved å vise dem himmelen, samtale om himmellegemer, filmvisning, lese i bøker og mye mer. Metodene er mange og noen vil gi mer læringsutbytte for et barn enn for et annet.

Jordet (2010) mener at ved å bruke naturen som et grunnlag for læring, kan man skape meningsfylt undervisning for elevene. Dette står i kontrast til tankesettet om tradisjonell klasseromsundervisning, som har vært mest utbredt i den norske skolen. Tradisjonell

klasseromsundervisning kjennetegnes ved at den er lærerstyrt, der lærer formidler og elevene lytter, og av bruken av tavle. Ifølge Fägerstam (2012) ble den tradisjonelle klasseromsundervisningen utfordret først på tidlig 1900-tallet av filosofen John Dewey. Hans perspektiv på læring som et kontinuerlig samspill mellom erfaring og samhandling på den ene siden og refleksjon på den andre siden har hatt stor påvirkning på uteskolelitteratur (s.1). I Deweys teori er begrepene kontinuitet og samspill sentrale. Det innebærer at enhver opplevelse eller erfaring utspringer og er preget av tidligere erfaringer, samt av elevens forkunnskaper og interesser (Andersen & Linderoth, 2014, s.8).

Fägerstam (2012) har forsket på uteskole i Sverige og Australia over et år. Hennes undersøkelse viste at ved bruk av regelmessig uteskole, øker man elevenes motivasjon. Den økte motivasjonen vist gjennom deres interesse, nysgjerrighet og engasjement utendørs. Å kunne vise dem verden utenfor klasserommet tenker jeg i likhet med Jordet (2010) er hensiktsmessig og meningsfullt for elevene. Men hvordan fungerer uteskoleundervisning i praksis og hvordan tilpasses opplæringen?

### 1.1 Problemstilling og avgrensing

Problemstillingen ble til under en veiledningstime der jeg forklarte til mine veiledere hvordan jeg hadde tenkt til å forske på uteskole. Jeg har senere omformulert den slik at den passer bedre til mine funn. Den store indre planen om å observere klasser, intervjuere lærere og elever ble fort konstatert som for meget. Derfor, av hensyn til oppgavens omfang valgte jeg å bruke færre metoder, etter tips fra mine veiledere. De har vært med på å formulere problemstillingen min til oppgaven, til en slik grad at jeg har evne til å kunne besvare den. Derfor har jeg fokusert på læreres opplevelser av deres egen undervisning i uteskole og hvordan de prøver å legge til rette for tilpasset opplæring i uteskole. Problemstillingen lyder slik:

*«Hvilken opplevelse har lærerne av tilpasset opplæring i uteskole?»*

For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å intervjuere to lærere som har tatt i bruk uteskole som metode i sin undervisning. Derfor er det viktig å understreke at dette er deres opplevelse av tilpasset opplæring i uteskole. Materialet som kom ut av intervjuet har jeg kategorisert etter meningsbærende elementer som er relevant for problemstillingen, etter tips fra Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101). Jeg har også diskutert metodene jeg har

brukt i arbeidet med oppgaven og til slutt diskuterer jeg resultatet i lys av relevant teori om tilpasset opplæring i uteskole.

## 1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgavens innledning, problemstilling og avgrensing av denne presenteres i kapittel 1. I kapittel 2 blir det teoretiske grunnlaget nærmere presentert. I kapittel 3 presenterer jeg metodene som er brukt og hvilken måte disse er med på å påvirke resultatet. I kapittel 4 gis en presentasjon av resultatene fra intervjuet og drøfting av disse, mens i kapittel 5 oppsummeres funnene.

## 2. Hva er tilpasset opplæring og uteskole?

Her skal vi bli bedre kjent med begrepet «tilpasset opplæring» og «uteskole» og hvordan de er relatert til hverandre.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sterkt prinsipp i hele grunnopplæringen og i den norske fellesskolen. Med *fellesskole* menes en skole der alle følger et felles opplæringsløp høyest mulig opp i utdanningssystemet, hvor elevene skal få en likeverdig og tilpasset opplæring basert på samme læreplan (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 14). Prinsippet er nedfelt i Opplæringsloven § 1-3, der det presiseres at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Dette vil si at alle lærere er forpliktet til å tilpasse opplæringen. Samtidig finnes det ingen offisielle føringer for hvordan undervisningen skal tilpasses. Dette kan gi store utfordringer for læreren.

Utdanningsdirektoratet (2018) tilføyer at tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte i skolen. Dette presiserer Lyngsnes og Rismark (2017, s. 14) med deres forståelse av skolens siktemål; å gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og samtidig la dem møte utfordringer og vekstmuligheter tilpasset individuelle forutsetninger og forskjeller. Man må som lærer balansere mellom hensynet til fellesskap og hensynet til individuell tilpasning, slik at opplæringen blir tilpasset både på et individuelt og et kollektivt plan.

## 2.2 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk

Spesialundervisning er et begrep som er sterkt knyttet opp til begrepet «tilpasset opplæring» (Briseid, 2006, s. 71). Ifølge Opplæringsloven (1998, § 5-1) har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, rett på spesialundervisning. Undervisningen som gis skal være særskilt tilrettelagt elevens forutsetninger og behov. Briseid (2006, s. 87) mener at antall elever som får spesialundervisning kan reduseres ved at man får bedre lærerdekning. Det kan tenkes at det er barn som får spesialundervisning, som ikke har behovet for det og omvendt. Briseid (2006, s. 87) forklarer videre at dette kan ha sammenheng med at det ikke finnes eksakte kriterier som skiller spesialundervisning og alminnelig pedagogisk virksomhet.

## 2.3 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

I faglitteraturen skiller man gjerne mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for tiltak, metoder og måter å organisere opplæringen på. Fokuset er gjerne på konkrete tiltak man kan gjøre for at elever skal få god nok opplæring. Denne forståelsen av tilpasset opplæring omtales ofte som instrumentell (Bachmann & Haug, 2006 s.7). Den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring kan tolkes mer som en ideologi eller som en pedagogisk plattform, som skal prege skolen og all dens virksomhet (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 156-157). I en slik vid forståelse av begrepet vil ikke organisering av undervisningen og gjennomføringen av den være tilstrekkelig for at opplæringen er tilpasset eller ei. St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) poengterer at det ikke finnes bestemte metoder for å sikre tilpasset opplæring og dermed er det ingen oppskrift.

«Tilpasset opplæring utvikles i et dynamisk forhold mellom den enkelte elevs forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon» (Jenssen & Roald, 2015, s.10). Jenssen & Roald (2015) har grundig forklart disse tre didaktiske kategoriene og spenningsforholdet dem imellom i tidsskriftet *Bedre skole* (s.10-15). Elevenes forutsetninger, den første didaktiske kategorien, blir forklart som betingelser som påvirkes av de sosiale og kognitive forutsetningene og den kulturelle bakgrunnen til eleven. Disse variablene er avgjørende for elevenes læringsmiljø. Tilpasset opplæring er derfor avhengig av hvordan både den enkelte lærer, lærerteamene og ledelsen ved skolen arbeider for å ha beste mulig kjennskap til elevenes forutsetninger.

Jenssen & Roald (2015, s.11) påpeker at den andre av de didaktiske kategoriene, innholdet i opplæringen, reguleres av lover og læreplaner. Dette omfatter blant annet arbeidet med kompetansemål i skolefagene. Innholdet i opplæringen legger i tillegg vekt på verdier som demokratiforståelse, sosiale ferdigheter og kreativitet. Læreplanen og opplæringsloven er utformet slik at innholdet i opplæringen gir rom for tolkninger og tilpasninger – disse må gjøres gjennom aktivt profesjonssamarbeid ved den enkelte skole.

Den tredje og siste didaktiske kategorien, skolen som organisasjon, gjelder de fysiske og økonomiske rammene som påvirker opplæringen i skolen. Jenssen & Roald (2015, s.11) hevder at selv om skolene påvirkes av slike rammer er det likevel skolens kultur som er hovedårsaken til at skoler er forskjellige og at det er variasjon i hvilke handlinger som er akseptable. Det er flere faktorer som virker inn på læringsmiljøet, for eksempel lærerforutsetningene. Forutsetningene finnes i form av faglig bakgrunn og evne til refleksjon og analyse. Skolens organisering av ulike klasser, grupper og team er avgjørende for hvordan tilpasset opplæring håndteres ved den enkelte skole.

Ut fra disse kategoriene ser man hva som påvirker tilpasset opplæring både i en smal og i en vid forståelse. Elevens forutsetning, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon er alle med på å påvirke hvor tilpasset opplæringen i skolen er og kan være. Alle kategoriene må betraktes som en helhet for å forstå hvordan man kan tilpasse opplæringen både kollektivt og individuelt.

## 2.4 Differensiering

Differensiering vil si å gjøre forskjell (Moen, 2017, s. 31). Å gjøre forskjell, differensiere, er nødvendig for å kunne virkeliggjøre visjonene om tilpasset opplæring i skolen. (Briseid, 2006, s.35). Differensiering blir forstått som tiltak en setter til verks for å virkeliggjøre idealene om inkludering og tilpasset opplæring. Differensiering praktiseres innenfor det ordinære klasserom, med alle elever. I tillegg må det en del ekstra ressurser til for å ivareta barn og unge med spesielle vansker. Spesialpedagogiske tiltak blir også sett på som en form for differensiering (Briseid, 2006, s.9), men denne differensieringen foregår utenfor ordinær undervisning. Skolen må derfor gi forskjellig opplæring til barn fordi de har ulike læreforutsetninger.

Når barn begynner på skolen har de allerede varierende og forskjellige kunnskaper og læreforutsetninger. Briseid (2006, s.36) hevder at læreforutsetningene er influert av både sosiokulturelle og individualpsykologiske forhold, mens kunnskapene kan variere ut fra elevens sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Han forteller at mennesker har også har medfødte forutsetninger. Dette kan være slik som psykiske og fysiske funksjoner, og det vil få betydning for hvordan de nye sosiale, kulturelle og pedagogiske impulsene som skolen gir, bearbejdes. Som lærer må man skaffe seg kunnskap om hvor elevene står og hvilke forutsetninger de har for å kunne gi de godt nok utbytte av opplæringen. Tilpasninger kan skje på ulike måter ved å tilrettelegge undervisningsopplegg slik at det treffer hele gruppen, men også gjennom forskjellige oppgaver, arbeidsmetoder og hjelpemidler. Ifølge Jenssen & Roald (2015 s.12) kan pedagogisk differensiering håndteres ved bruk av sporvalg, som i senere tid har blitt mye brukt i skolen. Det innebærer at læreren lager ulike oppgaver til ulike elevgrupper hvor det varieres i vanskegrad og arbeidsmengde. I tillegg har flere lærebøker kapitteloppgaver med ulik vanskegrad som gjør det enklere for lærer og elev å finne riktige oppgaver som passer elevens forutsetninger.

## 2.5 Integrering og inkludering

Skolen har tidligere hatt et mål om å integrere elever i opplæringen. Briseid (2006, s. 29) hevder at integrering vil si å inkorporere alle i et helhetlig sosialt fellesskap, med de ulikhetene som finnes, uansett om det dreier seg om funksjonshemninger av forskjellige slag, ulikheter kulturelt eller sosioøkonomiske forhold m.m. Briseid (2006, s. 30) forteller videre at tanken med integreringen var et ønske om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Etter at prinsippet om integrering i skolen ble normalisert og vi fikk en sosial integrering, har man fått et behov for en utvidet versjon av begrepet og dermed erstattet man med «inkludering». Inkludering gjør alle mennesker til en del av fellesskapet i utgangspunktet og blir dermed et videre begrep. Her går man fra et mer individorientert syn til et kollektivt syn. Inkludering skal gjelde alle i skolen, noe som kan være utfordrende for skolen. I L97 ble inkluderende opplæring tydelig vektlagt som et hovedprinsipp (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 17). Prinsippet viser til den økende variasjonen i elevmangfoldet i skolen og variasjonen i elevers opplæringsbehov.

## 2.6 Vygotskij og sosiokulturell teori

«Det er samspill med andre som gjør læring mulig» (Wittek, 2004, s. 53). Dette er hva Vygotskijs teori går ut på, noe som senere har blitt kalt sosiokulturell teori. Innenfor sosiokulturell teori blir læring og utvikling forstått som grunnleggende sosiale prosesser. Hans teori har inspirert til forskning om relasjoners og interaksjoners betydning for barns utvikling. Dette har påvirket skolen i stor grad, der man nå blant annet jobber mye med relasjonsbygging. Wittek (2004, s. 55) forteller om Vygotskijs engasjement rundt språket – ved bruk av språket uttrykker man tanker, men samtidig tenker vi ved hjelp av språket. Læring kommer av at vi gjør våre tanker tilgjengelig for andre ved å sette ord på dem. Ved å gi rom for læring via sosiale interaksjoner, er man dermed med på å tilpasse opplæringen.

## 2.7 Den proksimale utviklingssonen

Ifølge Vygotskij skjer læring innenfor elevens proksimale utviklingssone, også kalt den nærmeste utviklingssone. Den proksimale utviklingssonen er strekningen mellom det eleven kan mestre alene og det eleven kan mestre med andre (Jordet, 2010, s. 187; Imsen, 2005, s. 258). Enkelte elever opplever dessverre at de sjeldent befinner seg i den proksimale utviklingssonen. Undervisningen kan for elevene oppleves som noe skjer utenfor den sonen de har mulighet til å delta i. Som følge av dette kan mange av elevenes faglige og menneskelige ressurser bli oversett. For at elevene skal kunne komme seg inn i den proksimale utviklingssonen er det essensielt med en medierende hjelper. Denne hjelperen kan være læreren eller en medelev som har mer kunnskap enn denne eleven som trenger hjelp for å utvikle seg (Imsen, 2005).

## 2.8 Hva er uteskole?

Begrepet uteskole ble først tatt i bruk i grunnskolen på 1990-tallet (Jordet, 2010, s. 14). Da ble uteskolebegrepet brukt i forbindelse med leirskole. Begrepet har i senere tid fått større innhold. Ifølge Fiskum & Husby (2014, s. 15) er uteskole en arbeidsmåte der læreren tar med elevene ut av det ordinære klasserommet. Man forbinder gjerne tradisjonell klasseromsundervisning med stillesittende aktiviteter hvor elever og lærere forholder seg til skriftlige versjoner av virkeligheten. Her brukes det mest dialog, skriving og lesing som aktiviteter. Klasseromsundervisning er ikke en statisk størrelse, selv om foregående setning tilsier dette. Lærere bruker en rekke forskjellige metoder i sin undervisning – det kan være prosjektarbeid, storyline, stasjonsundervisning, drama, rollespill, elevbedrift, entreprenørskap,

arbeidsplaner og ulike former for lek (Jordet, 2010 s. 31). Dette gjenspeiler seg også i uteskole, der man har et stort mangfold av praksisformer.

Man har i dagens skole en bred og smal forståelse av uteskole. Ifølge Jordet (2010, s. 32) vil en bred forståelse innebære at uteskole blir et middel som brukes for å fremme elevenes allmenne dannelse. Man flytter læringsaktivitetene ut i nærmiljøet og lokalsamfunn fordi det tilfører opplæringen så mange kvaliteter at det er verdt å bruke både tid og ressurser på det. Uteskole forener seg godt med skolens oppgaver: faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Videre påstår Jordet (2010, s. 32) at faren ved en slik bred forståelse er at skolen vektlegger den sosialpedagogiske funksjonen fremfor den faglige funksjonen. For at man skal bidra til å fremme elevenes allmenndannelse med uteskole kreves det derfor en høy grad av bevissthet rundt og grundig planlegging av hva elevene skal gjøre, hvordan de skal arbeide og hvorfor de skal gjøre det de gjør.

Jordet (2010, s. 32) forklarer i tillegg at i en smal forståelse av begrepet uteskole bruker man skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen. Dermed nedtones den allmenndannende funksjonen. Lærere som har en smal forståelse av begrepet vil i større grad basere seg på mer avgrensede faglige opplegg enten innholdsmessig eller tidsmessig. Faren med denne forståelsen av uteskole er at de faglige målene kan komme til å bli vektlagt så sterkt at man risikerer å miste de allmenndannende funksjonene ut av syne.

## 2.9 Den aktive eleven

For å kunne tilpasse opplæringen til barn må man forstå barns naturlige vesen. Når barn begynner på skolen vil de ha et naturlig behov for aktivitet. Aktive elever i småtrinnet er gjerne samlet og konsentrerte i starten av en arbeidsøkt. Ca. et kvarter ut i arbeidsøkta begynner de å strekke seg og skifte stilling (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 18). Ved å være kjent med barns behov for bevegelse og måter å lære på, vil man som lærer kunne gi en bedre læresituasjon for elevene.

Uteskole som metode har et aktivitetsprinsipp i sin egenart som metode, i likhet med fagene kroppøving, musikk, kunst og håndverk. Fagene har langt fra like mange undervisningstimer som de mer stillesittende og konsentrasjonskrevende fagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag (Boge, 2017, s.76). Det viser seg at gutter har mer behov for



aktivitet og blir lettere urolig ved fravær av fysisk aktivitet. Dette har med at en maskulin hjerne i større grad er disponert for bevegelse enn den feminine, hevder Boge (2017, s. 77). Han forteller at guttenes egenskaper er negative i skolesituasjoner som legger opp til stillesittende arbeid. Jordet (2010, s. 14) hevder at gutter gjør det systematisk dårligere enn jenter i sentrale skolefag og omfanget av bråk og uro oppgis å være høyt blant dem. Han mener at skolen bidrar til å forsterke de sosiale skillene i samfunnet.

Selv om vi vet at behovet for fysisk aktivitet er stort hos barn, viser det seg at behovet sannsynligvis ikke blir dekt. Norske niåringer veier i dag mer enn tre kilo mer enn deres jevnaldrende gjorde for 30 år siden (Jordet, 2010). Dette kan ha en sammenheng med at 9-åringer bruker mer tid på stillesittende aktiviteter etter skolen, slik som pc-spill. Fedme er et stort problem i dagens samfunn og derfor vil fysiske aktiviteter i skolen være med på å fremme en sunnere livsstil, samt få dekt elevenes behov for fysisk aktivitet.

Ifølge Jordet (2010, s. 68) vil fysisk aktivitet gi bedre konsentrasjon i klasseromsundervisningen. Jordet henviser til en svensk studie av barn i 1.-3. klasse der det ble påvist en positiv effekt fra daglig fysisk aktivitet i skoletiden i fagene matematikk og svensk. Den samme effekten er vist på elever med atferdsproblemer i skolen. Derfor vil man med fysisk aktivitet tilpasse opplæringen til elever som ikke klarer å sitte stille og dermed ikke får til å konsentrere seg.

## 2.10 Tilpasset opplæring i uteskole

«De didaktiske argumentene for å variere læringsarenaene dreier seg om faginnhold, elevenes motivasjon til å lære og direkte læringsutbytte. Kort oppsummert kan man si at det dreier seg om tilpasset opplæring for hver enkelt elev» (Frøyland, 2010, s. 130). Her viser Frøyland direkte til hva som gjør at uteskole og andre læringsarenaer legger til rette for tilpasset opplæring. Ved å variere læringsarenaer vil det trolig påvirke motivasjonen positivt, da man kan få et rikere faginnhold.

Skolen skal være et sted for alle og ha plass til et mangfold av elever. Det er et bredt spekter av ulikheter og likheter mellom elevers ressurser, utfordringer, egenskaper og livsforhold. Man har faglig sterke elever og elever som henger etter det ordinære skoleløpet. Dette vil si at man gjennom variert fellesundervisning med variasjoner i arbeidsmåter, lærestoff og

organiseringsformer har større kjangs for å treffe en mangfoldig elevgruppe (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 16). Uteskole er en av metodene man kan bruke i skolen for å favne flere elever. Dette er fordi uteskole legger til rette for variert undervisning, ulike måter å tilegne seg lærestoff og et bredt spekter av organiseringsformer. Fiskum (2017, s.197) poengterer at uteskole som undervisningsform ikke er en undervisningsform som nødvendigvis er bedre enn andre undervisningsformer. Det er et alternativ som supplerer den ordinære klasseromsundervisningen, slik at uteskole blir en del av et helhetlig undervisningsopplegg.

### 3. Metode

Denne oppgaven bygger seg hovedsakelig rundt data som ble innhentet i intervjuet med to lærere. Temaet vi forholdt oss til var tilpasset opplæring i uteskole. Vi snakket om hvordan man tilpasser opplæringen i praksis og først og fremst i bruk av uteskole. Som et resultat fikk jeg innblikk i muligheter og utfordringer ved uteskole som metode.

Metode i bachelorsammenheng er det samme som fremgangsmåten for innhenting av data (Rognsaa, 2016, s. 36). Man kan blant annet observere, intervju, analysere dokumenter og gjøre en spørreundersøkelse. Hvilken metode man benytter seg av avgjør hvilket resultat man kan få. Noen metoder er mer hensiktsmessig enn andre etter valg av problemstilling, derfor har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode.

#### 3.1 Intervju som metode

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) vil man ved å velge kvalitativt intervju som metode gi større frihet for informantene til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Problemstillingen legger opp til at jeg må forske på hvordan lærere i praksis legger til rette for tilpasset opplæring i uteskole og hvordan lærerne opplever tilpasset opplæring. Da er et kvalitativt intervju en egnet metode for å besvare oppgaven.

Man har ulike måter å strukturere et intervju på, blant annet ustrukturert og strukturert intervju. I et ustrukturert intervju har man åpne spørsmål rundt et forhåndsbestemt tema, mens i et strukturert intervju har man på forhånd bestemt både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene før intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det er også mulig når man gjennomfører et intervju at man har et såkalt semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju blir i litteraturen også kalt dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 113). Et semistrukturert

intervju eller dybdeintervju, er et delvis strukturert intervju som har en intervjuguide som utgangspunkt (se vedlegg 1). Spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Jeg har valgt å bruke denne metoden fordi spørsmålene er mer åpne, noe som gir informanten mulighet til å gå dypere inn i spørsmålene som stilles (Tjora, 2017, s. 114).

### 3.2 Intervjuenes rammer

Da intervjuet ble gjennomført med Petra, satt vi på et grupperom som var dårlig lydisolert og rett ved personalrommet. Det var til tider noe støy utenfor og vi hadde et tidsrom vi måtte forholde oss til. Intervjuet hadde en varighet på rundt én time og det ble stilt spørsmål og svar ble skrevet ned for hånd. Når man skriver for hånd er det vanskeligere å få med detaljer under intervjuet. Man prøver å få ned alt på papir, og jeg kjente på at situasjonen var veldig unaturlig, da det ble mange stopp underveis i intervjuet fordi jeg måtte skrive. Pga. retningslinjene for bacheloroppgaven har vi som intervjuer ikke mange muligheter til å dokumentere intervjuet. Kravene for intervju har blitt såpass strenge for å bedre ivareta informantens anonymitet. Av samme grunn har jeg brukt pseudonymer.. For å ivareta lærernes anonymitet har jeg brukt pseudonymer. Det anbefales også i kvalitative undersøkelser å endre på andre opplysninger, som alder, kjønn og stilling samt hvor undersøkelsen gjennomføres (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 46). Dette er også blitt gjort til en viss grad.

Intervjuet med Karsten holdt til på pauserommet til lærerne etter skoletid. Vi måtte av og til bryte av da det kom folk inn i rommet. Vi hadde litt bedre tid til intervjuet til Karsten og fikk snakket litt mer om de ulike delene som forbindes med tilpasset opplæring.

### 3.3 Relasjonen mellom forsker og informant

Et intervju foregår ofte mellom to deltakere. Den ene stiller spørsmål og den andre svarer på disse spørsmålene. «Kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet, er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 81). Disse to lærerne kjenner meg fra før, den ene har jeg et nærmere forhold til enn den andre. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatet. Data man får ut av en undersøkelse skal ideelt sett beskrive verden som den er, det vil si å fange opp og representere fenomenet som studeres, på en objektiv måte (Wardekker, 2000). Formålet med undersøkelsen i

bacheloroppgaven var å undersøke lærerens opplevelse av tilpasset opplæring i uteskole. Og derfor var det dette temaet som fikk oppmerksomheten under intervjuet.

### 3.4 Relabilitet

Begrepet relabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr *pålitelighet*.

Relabilitet viser til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilken data som anvendes, måten det samles inn på, og hvordan det bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Hvor pålitelige er dog dataen som er samlet inn i dette forskningsarbeidet? Informasjonen som ble samlet inn er innhentet fra to lærere, og dette er to individer som trolig under andre forhold ville svart annerledes enn det de gjorde den dagen de ble intervjuet. Siden det ble brukt semistrukturert intervju som kvalitativ metode, er det en kjangs for at det ved en senere anledning ville blitt stilt andre oppfølgingsspørsmål enn de som ble stilt. Videre er sannsynligheten stor for at lærerne ved en senere anledning kan ha tilegnet seg mer erfaring og opplevelser, og vil svare annerledes. Det kan også tenkes at det kun er de situasjonene og erfaringene som sitter ferskest i minnet som kommer frem under mitt intervju, og at lærerne ved videre ettertanke kunne ha kommet opp med varierende og muligens mer utfyllende svar.

Materialet er blitt bearbeidet på en nøyaktig og godt gjennomtenkt måte. Det er brukt relevant teori fra ulike hold til å drøfte rundt lærernes påstander. Dette vil sette deres opplevelse av tilpasset opplæring i et bredere perspektiv. Derfor vil jeg påstå at påliteligheten, relabiliteten, er godt ivaretatt.

### 3.5 Validitet

Data er ikke det samme som virkeligheten, kun representasjoner av dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Derfor er det hensiktsmessig i en bacheloroppgave å se på gyldigheten til dataene som kommer frem. Gyldighet og validitet er to ord av samme betydning. Man har ulike former for validitet. Begrepsvaliditet er en av dem og dreier seg om at dataene i forskningen er gode, og kan representere det generelle fenomenet. Dette vil innebære relasjonen mellom dataene og fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I min undersøkelse har jeg undersøkt hvordan lærerne opplever tilpasset opplæring i uteskole. Funnene er ikke representative for alle lærere, da dette er kun to lærere fra samme skole som er intervjuet. De to lærerne har prøvd å svare på spørsmålene så godt de kan, men hva de formidler til meg og hvordan de faktisk opplever det, er ikke

nødvendigvis forenelig med hverandre. Likevel vil jeg si at dataene som er representert i oppgaven er reelle i forhold til det som ble formidlet. Hvordan jeg så tolker dem, kan dog være med å påvirke resultatet.

### 3.6 Metodiske svakheter

I et semistrukturert intervju er ikke svarene på de åpne spørsmålene gitt og dermed vil ikke oppfølgingsspørsmålene være satt. Derfor kan det være at oppfølgingsspørsmålene kunne vært stilt bedre og åpnere. Slik ville man kanskje fått et bedre resultat i forhold til problemstillingen. Intervjuene ble også nokså forskjellige, fordi de ledet i forskjellige retninger ut ifra svarene som ble gitt. Hadde jeg kunnet gjort intervjuet på nytt igjen ville jeg spurt mer om hvordan skolen deres jobbet med tilpasset opplæring og dannesperspektivet ved tilpasset opplæring. Fordi jeg ikke la fokus på forståelsen av begrepene under intervjuet, kan det hende at de uten å være klar over det kun beskrev en smal forståelse av tilpasset opplæring og en smal forståelse av uteskole. Dermed blir resultatet kanskje noe misvisende. I tillegg er problemstillingen forandret og derfor ledet det første spørsmålet mer til organisering enn opplevelsesperspektivet (se vedlegg 1).

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra de to intervjuene jeg har hatt med lærere på mellomtrinnet. Resultatene vil bli drøftet opp mot teorien som er presentert i kapittel 2, for å sette lærernes opplevelse i et større perspektiv. Jeg har valgt å sette resultatet og drøftingen sammen, da jeg mener det blir mest ryddig.. Da slipper jeg å henvise til både resultatet i et kapittel og teorien i et annet kapittel.

Lærerne har jeg gitt pseudonymene Karsten og Petra. Begge har tatt i bruk uteskole som en læringsarena. Karsten har uteskole en hel dag hver uke, mens Petra har det litt sjeldnere. Etter å ha lest gjennom materialet fra intervjuene, er det flere temaer som går igjen. Derfor er resultatene beskrevet og drøftet under ulike kategorier: tilpasset opplæring i uteskole, elevens sosiale læring, variasjon i uteskole, differensiering i uteskole, elevenes faglige utbytte, relasjonsbygging, fysisk og motorisk aktivitet og opplevelser og kulturarv.

#### 4.1 Tilpasset opplæring i uteskole

Begge lærerne opplever at det er enklere å legge til rette for tilpasset opplæring i uteskole. Lærerne presiserer at dette er fordi man ofte gjør ulike aktiviteter, som krever ulike ferdigheter fra elevene. I intervjuene kommer det frem at elever er forskjellige – utendørs kan man styrke det elevene er god på og skape mestringsfølelse. «En elev som er svak faglig, vil kunne få større utbytte av å være ute fordi det er ofte mer praktisk arbeid og mer samarbeid», hevder Karsten. Her uttrykker Karsten at praktisk arbeid er vesentlig for at elever som er svake faglig skal få utbytte av undervisningen, og at samarbeid er nøkkelen til læring for enkelte. Vi kommer tilbake til praktisk arbeid og samarbeid i kapittel 4.2 og 4.3.

I likhet med Karsten nevner Petra også at praktisk arbeid skal til for å tilpasse opplæringen. Hun tilføyer at differensierte oppgaver er nøkkelen til tilpasset opplæring i uteskole. Hun opplever at differensierte oppgaver er lett å få til i uteskole og at de kan være med på å skape godt samarbeid mellom elevene. Vi kommer tilbake til differensiering i kapittel 4.4.

#### 4.2 Elevens sosiale læring

Som Karsten nevnte i kapittel 4.1 opplevde han at elever som er faglig svake får større utbytte av å være ute fordi det ofte er mer samarbeid. Dette kan ha en sammenheng med at vi lærer gjennom å snakke sammen og sette ord på våre tanker, i tråd med Vygotskijs sosiokulturelle teori (se kapittel 2.6). Her får da elevene tilgang til andres tanker om de situasjonene de befinner seg i. Som f.eks. under observasjonen av stjernene på en klar himmel en mørk vinterdag. Elevene kan samtale om de forkunnskapene de besitter om temaet stjerner, og deres lærer kan veilede samtalen slik at det ikke oppstår misforståelser og man kan i tillegg avkrefte misoppfattelser elevene har. I en slik setting får man utvidet sin kunnskap om temaet og dermed blir opplæringen tilpasset hver enkelt elev på et kollektivt plan. Her er det relevant å trekke inn teorien om den proksimale utviklingssonen som ble nevnt i kapittel 2.7. Hvis man har kartlagt forkunnskapene til eleven om temaet vil man som lærer kunne vite hva eleven mestrer alene og hva han kan klare med hjelp av andre elever strekke seg utenfor sine grenser og inn i den proksimale utviklingssonen. Det er dog essensielt at en av elevene må kunne mer om temaet enn den aktuelle eleven for å hjelpe ham inn i den proksimale utviklingssonen. Læreren kan i de tilfellene der samarbeidspartnerne kan like mye eller lite fungere som den medierende hjelperen. Hvis samarbeidet har vært godt fra de begynte med uteskole med

Karsten, så kan vi tenke oss at elevene har opplevd mye mestring. I samarbeidet kan de ha dratt hverandre med inn i den proksimale utviklingszone.

Videre forteller Karsten at han merker at elever er mer tolerante i uteskole og i samarbeidsoppgaver han har hatt ute. «Det er mye mindre krangling når man har uteskole enn ordinær undervisning». Dette kan være nyttig å reflektere over i lys av hva Jordet (2010, s.14) skriver om bråk og uro i skolen. Han sier at gutter er mer bråkete og urolig i skolen, og at skolen er med på å forsterke de sosiale skillene i samfunnet. Det kan tenkes at Karstens elever, pga. kontinuerlig bruk av uteskole som metode, har vent seg til hvordan man oppfører seg i uteskole og har forventninger om å oppleve en hyggelig og meningsfull stund. Dette gir motivasjon til å fortsette aktiviteten, som også Jordet (2010, s. 15) understreker. Jordet forteller videre at hvis aktiviteten i seg selv appellerer til elevene er det pga. deres indre motivasjon at aktiviteten drives fremover. Man får også stimulert elevenes muntlige ferdigheter, noe som jo er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Ved å variere gruppene vil man også tilpasse opplæringen innen en av de grunnleggende ferdighetene, muntlig ferdighet. Karsten forteller videre at han tror grunnen til at det er lite uro i klassen er fordi elevene skaper nye bånd til hverandre, som gjør at man får bedret den sosiale kulturen i klassen

Petra hevder at uteskole kan gjøre en vesentlig forskjell for eleven sosialt:

«La oss si vi har en elev med spesielle behov som kommer fra gård. Da får den eleven en ypperlig sjanse til å vise sine kunnskaper om gårdsbruk, hvis elevene besøker en gård. Dette kan også gjøre en forskjell i elevens status i klassen. Da kan elevene spørre eleven fra gård om det de måtte lure på angående gård.»

Her viser Petra at hun har god kunnskap om elevens forkunnskaper og dermed har mulighet til å inkludere eleven faglig i undervisningen og klassen. Kartlegging av forutsetningene er, som vi tidligere så på i kapittel 2.3, en av forutsetningene for å kunne tilpasse opplæringen. Hun mener også at elever generelt får muligheter til å vise fram sine styrker i uteskole. Her legger Petra til rette for at eleven som kanskje strever sosialt eller som har en lav sosial status i klassen blir inkludert gjennom uteskole. Inkluderingen skjer ved at Petra vet om forkunnskapene til eleven og henter de frem. Petra vet at eleven sliter med muntlige ferdigheter og at eleven bor på gård. Her prøver Petra å skape en sosial utjevning, som i

henhold til Briseid (2006, s. 30) er essensielt for inkludering i skolen. Det er stor sannsynlighet for at eleven har bredere kunnskap på dette området enn mange andre i klassen. Ved å la denne eleven lære de andre om gårdsdrift, vil eleven dra elever i klassen ut i den proksimale utviklingssonen. Det kan samtidig tenkes at eleven som får fortelle om gårdsbruk i klassen befinner seg i den proksimale utviklingssonen innenfor muntlige ferdigheter. Her har man da tilpasset opplæringen til flere elever samtidig, samt sosialt inkludert en elev som fra før ikke hadde innpass i klassen.

### 4.3 Variasjon i uteskole

Karsten nevnte under åpningsspørsmålene i intervjuet at uteskole ofte har mer praktisk arbeid enn teoretisk (se kapittel 4.1). Siden Karsten tar i bruk flere læringsarenaer, slik som klasserom og naturen, vil hans undervisning da preges av både praktisk og teoretisk arbeid, noe som betyr mer varierte arbeidsformer for elevene. Karsten har selv påpekt at variasjon er nøkkelen til tilpasset opplæring og at man slik kan nå flest mulig elever. Jordet (2010, s.15) er enig i dette. Han påstår at skolen i større grad vil kunne ta høyde for forskjellene vi finner i elevenes forutsetninger, som for eksempel forskjeller i deres sosiokulturelle bakgrunn, dersom man har en variert undervisning. Flere elever vil da oppleve mestring i møte med skolens oppgaver. Jordet skriver at variert opplæring er den skolepolitiske løsningen for å kunne ivareta intensjonen om tilpasset opplæring (2010, s. 15). Dette vil si at uten variert opplæring vil man ikke kunne tilpasse opplæringen. Elever er alle forskjellige, har forskjellige læreforutsetninger og får læringsutbytte fra forskjellige metoder.

Karsten mener at ved å bruke uteskole som en supplerende undervisningsmetode, vil sjansen for tilpasset opplæring øke. Dette er fordi man får en mer varierende økt. Under beskrives det et skissert undervisningsopplegg som Karsten tenker kan fremme tilpasset opplæringen. Opplegget varierer med bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, intensitet og organisering.

Karsten starter gjerne med et forarbeid inne, hvor de har om et tema – for eksempel insekter. Da får de lest om insekter på forhånd, kanskje undersøke hva som befinner seg i området og hvordan insektene ser ut. Deretter får de et opplegg som skal utføres utendørs, her kan de eksempelvis finne insekter individuelt eller sammen i grupper. Ved å ha grupper med flere elever, har man større kjangs til å finne flere forskjellige insekter. Da vil de ha flere objekter



de kan studere. Etter innsamlingen kan de studere insektene inne og samtale om hvilket insekt de tror de har funnet ut fra det de lærte om i forarbeidet, eller de kan anvende tidligere kunnskap. Eventuelt kan elevene finne ut at det de har funnet ikke var med i forarbeidet, og de kan utvide kunnskapen og bruke andre kilder til å artsidentifisere insektet. Til slutt får elevene dele sin kunnskap med hverandre. Kanskje var det noen arter de var usikre på, hvor de trenger hjelp fra medelever eller lærere til å artsbestemme.

Her kan læreren fungere som en medierende hjelper, i Vygotskijs termer. Han tenker at læreren slik kan bidra til å hjelpe eleven inn i den proksimale utviklingssonen. Ved å bruke varierende arbeidsmåter, lærestoff og organiseringsformer har man, slik som ifølge Lyngsnes & Rismark (se 2.10), større sjans for å treffe en mangfoldig elevgruppe. Derfor vil variasjon være med på å tilpasse opplæringen.

#### 4.4 Differensiering i uteskole

I introduksjonen så vi at Petra i likhet med Karsten opplever at det er lett å tilpasse opplæringen i uteskole. Petra fortalte under intervjuet om en matematikktime de valgte å ha utendørs:

«Når man har praktisk arbeid i matematikk ute, kan man differensiere oppgavene slik at de er tilpasset hver enkelt elev. Som for eksempel, hvis man skal lage et diagram om biler man ser kjører forbi skolen, er det mulig at de svakeste teller farger på bilene og skriver det inn i diagrammet, og noen kan ta bilmerker og farger. Det er enkelt å kunne legge det til hvert enkeltes nivå og skape samarbeid».

Her differensierte Petra oppgavene slik at de ble tilpasset hver elev. På denne måten blir alle elevene inkludert i arbeidet med oppgaven og alle får bidra med sine kunnskaper. Slik som vi så i kapittel 2.4, så er differensiering med på å tilpasse opplæringen i skolen. Derfor kan vi si at Petra jobber med tilpassing i uteskoleopplegget hun beskrev ovenfor. Petra valgte å bruke oppgaver som varieres i vanskegrad og arbeidsmengde, i tråd med Jenssen & Roalds (2015, s. 12) anmodninger. Slik er det flere elever som har mulighet til å komme seg i den proksimale utviklingssonen og dermed styrke sine ferdigheter.

#### 4.5 Elevenes faglige utbytte

«Elever lærer på forskjellig vis og uteskole legger opp til mer praktisk arbeid enn teoretisk arbeid. Noen elever lærer mer av praktisk arbeid enn teoretisk og omvendt», poengterer Petra. Her viser Petra til at det blir mye tavleundervisning og jobbing med arbeidsoppgaver i arbeidsbok i et ordinært klasserom. I uteskole er det lite hensiktsmessig å ha samme arbeidsmåte som inne, da det kun legger opp til teoretisk kunnskap. Det ligger allerede i konseptet om uteskole at man skal holde på med praktisk arbeid.

Karsten mener mye av det samme som Petra om det faglige utbyttet. Han utdyper at det å ha noe konkret å forholde seg til gjør at elevene får med seg mer av det faglige enn ved ordinær undervisning. Vi ser at måten lærerne tilpasser undervisningen på er ved bruk av praktisk arbeid. De viser begge til at det er mye teoretisk arbeid ellers, og at dette diskriminerer mot enkelte elever. Jordet (2010, s. 14) hevder at elever som har dårlige leseferdigheter og dermed har problemer med å forholde seg til tekstbasert kunnskap, vil oppleve skolehverdagen som lite meningsfull. Nettopp fordi så mye av opplæringen er basert på tekst og teoretisk kunnskap, er det viktig å ta i bruk andre og mer praktiske tilnærminger om man skal nå ut til disse elevene.

#### 4.6 Relasjonsbygging

«Forskjeller mellom elevene blir ikke like synlig i uteskole», presiserer Petra. Hun vektlegger at man i uteskole får vist styrkene til elever som kanskje ellers er svake faglig. Hvis man tar tak i disse styrkene og trekker dem frem foran resten av elevgruppen, vil klassen se at her er det noen som er veldig flink på området. Dette skaper nysgjerrighet for denne eleven som sitter på unik kunnskap og fører til bedre inkludering i elevgruppen. De snakker mer med hverandre om tema, noe som gjør at relasjonene i klassen styrkes.

Studier gjort av Jordet (2007 & 2010) og Mygind (2005) viste at elever i barneskolen som brukte mer enn en halv dag på uteskole i uken, fikk bedre sosiale relasjoner til medelever og lærere enn da de ikke hadde det like ofte. Det viser seg også at elever med gode relasjoner til sine medelever i klassen trives og gjør det bedre på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dermed kan man konkludere med at uteskole fører til bedre relasjoner, som igjen er vesentlig for at opplæringen skal være tilpasset.

#### 4.7 Elevenes fysiske og motoriske aktivitet

Karsten nevner at det er større rom for bevegelse i uteskole, og at det i et klasserom ofte er for liten plass og utstyr som står i veien for fri bevegelse. Han forteller videre at uteskole legger opp til fysisk aktivitet og at elevene har et stort behov for bevegelse. Dette stemmer godt overens med Lyngsnes & Rismarks (2017, s. 18) forklaring av elevenes bevegelsesmønster (se kapittel 2.9). Elever blir fort urolige og trenger dermed mer rom for bevegelse. Karstens opplevelse av uteskole og fysisk aktivitet samsvarer med Jordets (2010) beskrivelse av uteskolens egenart, se kapittel 2.8 og 2.9.

#### 4.8 Opplevelser og kulturarv

«Det å være ute er en god norsk tradisjon. Alle har godt av å være ute og jeg ønsker at alle skal være ute i løpet av en dag. Dette er noe jeg brenner sterkt for», sier Petra. Petra bruker mye av sin fritid utendørs, og det har smittet over på flere elever. Hun er engasjert i sport og natur i nærmiljøet, og informerer elever om vær, vind, naturopplevelser og vintersport. Klassen er generelt opptatt av vintersportleker og sportsprestasjoner. Mange av elevene er med på fritidsaktiviteter som involverer fysisk aktivitet. Når elevene har uteskole er de ofte i nærmiljøet. Under en av temaukene lærte de om hvordan området ble preget under vikingtiden. Dette har ført til at elevene har mer eierskap og forhold til området. En åker blir ikke lenger bare en åker, men heller en slagmark fylt med vikinger som slåss for livet og etterlatte, gråtende koner med barn.

Ifølge Jordet (2010, s. 16) må elevene få oppleve skolen som relevant for deres hverdagsliv. Dette gjøres i Petras uteskoletimer, der elevene får lære om nærområdet og være i direkte kontakt med historiske områder. Å legge til rette for relevans i skolen kan være vanskelig å prioritere da samfunnet ønsker mennesker som er konkurransedyktige, og vektlegger den instrumentelle funksjonen i skolen heller enn den dannelsesmessige funksjonen. Allmenndannelse er noe man ser mindre og mindre av i de veiledende dokumentene som er gitt til skolen. I neste delkapittel skal vi se nærmere på utfordringer og muligheter for tilpasset opplæring i uteskole.

#### 4.9 Utfordringer og muligheter ved tilpasset opplæring i uteskole

Petra opplever at det er for lite tid som brukes til uteskole som metode, fordi lærere rett og slett har for dårlig tid til å planlegge uteskoleundervisning. Hun snakker om at de brukte

metoden mye mer tidligere. Petra har jobbet mange år i skolen. På grunn av presset om resultater i skolen har de valgt å bruke mer ordinær klasseundervisning. Her nevner Petra internasjonale undersøkelser som TIMSS og PISA, som har påvirket bruken av uteskole. «Undersøkelsene legger press på elevers prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk», forteller Petra. Læreres undervisning og opplæring i de nevnte fagene blir også vektlagt. Dette vil si at ferdigheter som er utrolig viktig for å kunne delta i samfunnet, ikke blir prioritert i like stor grad som fagene som blir testet og anerkjent. Prøving og testing av elever blir det mer og mer av oppover i trinnene, og Karsten og Petra beskriver at det samtidig blir mindre og mindre bruk av uteskole. Karsten tilføyer at det er vanskelig å presse nok faglig innhold i uteskole. Han nevner også i likhet med Petra at det er mye forarbeid som skal til for å lage et vellykket uteskoleundervisningsopplegg.

Fägerstam (2012, s. 9) poengterer, i likhet med Karsten og Petra, at lærere generelt har en oppfatning om at det er vanskelig å prioritere uteskole. Ut fra hennes undersøkelse har dette sammenheng med mangel på selvtillit, tid og ressurser, samt for store elevgrupper og ufleksible kompetansemål. Fägerstam nevner videre at elevers oppførsel og mangel på interesse er også noe lærere bekymrer seg for med tanke på bruk av uteskole. Karsten er nok ikke bekymret for dette, ut fra det han fortalte i intervjuet. Tvert imot har han opplevd at elever er mer medgjørige og interesserte, og at de krangler mindre i uteskole. Fägerstam (2012, s. 9-10) nevner på den andre siden at lærere også ser flere fordeler med bruk av uteskole. I undersøkelsene kommer det frem at det ikke er noen fag som er umulige å undervise i utendørs, men at naturfag er det mest brukte faget i uteskole.

## 5. Oppsummering og konklusjon

I begynnelsen av bacheloren nevnte jeg problemstillingen for oppgaven: «Hvilken opplevelse har lærere av tilpasset opplæring i uteskole?» og det har jeg besvart så godt jeg kunne.

Lærerne som ble intervjuet opplever uteskole som en god metode for tilpasset opplæring da aktivitetene i seg selv er lett å tilpasse til hver enkelt elev og klassen som helhet. Man kan tilpasse uteskoleundervisning på mange måter, gjennom differensiering, variasjon, relasjonsbygging, opplevelser og fysisk aktivitet. Tilpasset opplæring kan for eksempel skje ved å differensiere oppgaver ved bruk av sporvalg. Ved å variere undervisningsmetoder og oppgaver har elevene større sjans for å få godt læringsutbytte, noe som er selve målet med

prinsippet om tilpasset opplæring. Ved å styrke relasjoner mellom elever og lærere vil man få et bedre læringsmiljø og dermed vil læringsutbyttet bli større. Ved å la elevene få opplevelser som gir mening for deres hverdag, vil skolen være med på å gi mer motivasjon for læring og dermed større læringsutbytte. Tilpasset opplæring skal være med på å gi økt læringsutbytte i skolen, og det mener jeg – i likhet med Petra – at også opplevelser er med på å gjøre. Fysisk aktivitet er noe elever har behov for og uteskole som metode legger naturlig opp til at det er mye fysisk aktivitet. Ved å legge til rette for fysisk aktivitet i opplæringen, vil man ikke kun dekke behovet til elevene, men også øke konsentrasjonen. Elevene har bedre forutsetninger for å lære dersom opplæringen er tilpasset elevenes behov for fysisk aktivitet.

Uteskole ene og alene som metode vil ikke kunne gi den beste tilpassede opplæringen. Dette er fordi elever er forskjellige. Noen elever har behov og forutsetninger som tilsier at de lærer bedre i et ordinært klasserom. Gjerne er det mer bråk og uro i uteskole og derfor vil elever som er var på lyd og bevegelse få mindre utbytte av uteskole enn av tradisjonell klasseromsundervisning.

Til slutt vil jeg trekke frem at lærere opplever tilpasset opplæring i uteskole forskjellig. Noen støter på flere utfordringer enn andre og noen ser flere muligheter. Det viser seg uansett at mange lærere er positiv til bruken av uteskole som metode i skolen for tilpasset opplæring (Fägerstam, 2012, s. 60).

## Litteratur

- Andersen, P. U. & Linderoth U. H (2014). Eksterne læringsmiljøer og naturfagsundervisning. Hentet 6. mai 2019 fra [https://astra.dk/sites/default/files/Eksterne\\_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er\\_UL\\_PUA\\_1.pdf](https://astra.dk/sites/default/files/Eksterne_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_UL_PUA_1.pdf)
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. Nr 62). Volda: Høgskulen i Vold
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Oslo: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis: 1.-7. trinn*. (s.75-88). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 30 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Drugli, M. B. (2019, 15. mai). Små barns undring – en ressurs i hverdagen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/barnehage/barnehagedagen/barnehagedagen-2019/sma-barns-undring--en-ressurs-i-hverdagen2/>
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Linköping university. Department of Behavioral Sciences and Learning.
- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fiskum, T. A (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis. 1.-7.trinn*. (s.197-213). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E., & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap. *Bedre Skole*, 1, 10-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-1-2015.pdf>

- Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet Som Klasserom»: En Undersøkelse Om Uteskolens Didaktikk I Et Danningsteoretisk Og Erfaringspedagogisk Perspektiv, No. 80, 386.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis 1-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis : 1. -7. trinn*. (s. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klasse trinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rognsaa, A. (2016). *Bacheloroppgaven. Skriveråd og regler for utformingen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2018, 01. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Wardecker, W. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259-272.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

# Intervjuguide

1. Fortell litt om dine tanker rundt bruken av uteskole i undervisningen?
2. Hvordan legger dere til rette for tilpasset opplæring i uteskole?

Temaer det kan være hensiktsmessig å snakke rundt:

- Faglig utbytte
- Sosialt utbytte
- Relasjonsbygging
- Språkutvikling
- Tverrfaglig samarbeid

Ekstra spørsmål:

- Hva er uteskole?
- Hvorfor bruke uteskole? Hvorfor ikke?
- Didaktiske begrunnelser for bruken av metoden.
- Når fungerer uteskole best? Gi eksempler.
- Hvem passer uteskole for?
- Er det enkelte elever som har mer utbytte av uteskole enn andre?
- Hvordan bidrar uteskole som metode til tilpasset opplæring?



