

Karoline Traasdahl

Muligheter og utfordringer med uteskole

Possibilities and challenges with outdoor education

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: AnnePetra Røkke Jenssen

Mai 2019

Bacheloroppgave

Muligheter og utfordringer med uteskole
Possibilities and challenges with outdoor education

Karoline Traasdahl

LGU53002

Vår 2019

Sammendrag

Hovedmålet med denne bacheloroppgaven er å finne muligheter og utfordringer som lærere opplever ved bruk av uteskole. Et håp er at mine funn kan bidra til at lærere står bedre rustet i møte med uteskole som alternativ læringsarena. Innledningsvis forklarer jeg bakgrunnen for tematikken jeg har valgt å skrive om, og hvilket forskningsspørsmål jeg ønsker å belyse. Deretter blir relevant teori lagt frem. Jeg har tatt utgangspunkt i Arne N. Jordets definisjon av uteskole. Supplerer med relevant teori fra John Dewey's aktivitetspedagogikk, Lev Vygotsky's sosiokulturelle perspektiv, uteskole i læreplan, lærerens kompetanse, tidsbegrepet og tilpasset opplæring og motivasjon. Siden problemstillingen tar utgangspunkt i lærere ble det naturlig å benytte et kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg intervjuet en homogen målgruppe på fire lærere der alle har erfaring med uteskole og undervisning på 5-10.trinn. Lærernes personlige erfaringer og syn på bruk av uteskole ble sentralt, og en viktig faktor for oppgavens reliabilitet var at informantene ikke hadde tilknytning til hverandre. I analysekapittelet presenterer jeg de mest sentrale funnene fra undersøkelsen, i kategoriene: Begrepet uteskole, lærerens kompetanse, læreplan, tidsbruk, sosial- og virkelighetsnær læring, og tilpasset opplæring og motivasjon. Jeg har her beskrevet og tolket informantenes enkelt svar på best mulig måte. Videre i drøftingsdelen tar jeg for meg de mer overordnede funnene og setter de i sammenheng. Jeg har tatt utgangspunkt i min egen tolkning av resultatene for å så argumentere med relevant teori. Avslutningsvis oppsummerer jeg de viktigste momentene fra oppgaven og eventuell videre forskning. I litteraturlisten har jeg konsekvent brukt Harvard-stilen, for å vise hvor jeg har hentet informasjonen min fra, og dermed sikre redelighet i det faglige arbeidet. For å styrke oppgavens innhold har jeg lagt ved samtykkeskjema, intervjuguide og analyse til slutt.

Summary

The purpose of this bachelor thesis is to identify the possibilities and challenges that teachers experience using outdoor education. I hope my findings can help teachers to be prepared when they encounter outdoor education as an alternative learning arena. Initially I explain the background on the theme I have chosen to write about, and which research question I want to elucidate and thereafter I present the relevant theory. The theory is based on Arne N. Jordet's definition of outdoor education, complemented with relevant theory from John Dewey's activity pedagogy, Lev Vygotsky's sociocultural theory, outdoor education in curriculum, teacher's competence, the time concept and adapted education and motivation. Since the research question is based on teachers, a qualitative research interview became the method of choice. I interviewed a homogeneous group of four teachers, everyone with experience from outdoor education and teaching at fifth to tenth grade. The teachers' personal experience and view on the use of outdoor education became central, and the task's reliability was ensured in that the interviewees were not professionally associated. In the analysis chapter, I present the most important findings from the research, in the categories: Outdoor education as a concept, teacher's competence, curriculum, time, social- and reality based learning, and adapted education and motivation. I have described and interpreted the individual respondents' answers in the best possible way. Further on, in the discussion section, I consider the general findings and put them into context. It is based on my own interpretation of the results in order to compare this with relevant theory. At the end of this bachelor thesis I summarize the most important aspects of the thesis and any further research. In the literature list I have consistently used the Harvard style, to show where the information comes from, and to ensure integrity in the academic work. To strengthen the content of the assignment, I have added the form of consent, the interview guide and lastly the analysis.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Summary	ii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Avgrensning og disposisjon.....	1
2 Teori	2
2.1 Hva er uteskole?.....	2
2.2 Virkelighetsnær læring.....	3
2.3 Lærerplan.....	4
2.4 Lærerens kompetanse.....	5
2.5 Tidsbegrepet.....	5
2.6 Tilpasset opplæring og motivasjon.....	6
3 Forskningsmetode	7
3.1 Fremgangsmåte.....	7
3.1.1 Forforståelse.....	7
3.1.2 Informanter.....	7
3.1.3 Intervjuet.....	8
3.2 Reliabilitet og validitet.....	9
3.3 Etske betraktninger.....	10
4 Analyse	11
4.1 Bruk av «uteskole».....	11
4.2 Lærerens kompetanse.....	12
4.3 Læreplan.....	12
4.4 Tidsbruk.....	13
4.5 Sosial- og virkelighetsnær læring.....	13
4.6 Tilpasset opplæring og motivasjon.....	14
5 Drøfting	14
5.1 Lærerens uteskolepraksis avhenger av tid.....	14
5.2 Kompetanse i uteskole – viktigste faktoren for en vellykket uteskoleundervisning.....	15
5.3 Sosiale- og virkelighetsnære opplevelser legger mer til rette for læring.....	18
5.4 Tilpasset opplæring fremmes gjennom uteskole og variert skolehverdag.....	19
5.5 Metodekritikk.....	20
6 Avslutning	21
6.1 Veier videre.....	22

7 Litteraturliste	23
8 Vedlegg	25
Vedlegg 1 - Samtykkeskjema.....	25
Vedlegg 2 - Intervjuguide	26
Vedlegg 3 - Analyse.....	27

1 Innledning

Å bruke nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i undervisningen er en idé som kan spores tilbake til kjente filosofer og pedagoger som blant annet John Dewey og Lev Vygotsky. Praksisen finnes sted også i dagens skole, men omtales ofte som *Uteskole*. I følge Arne N. Jordet (2010, s. 66) er uteskole en måte å arbeide med skolens innhold på hvor man flytter skolehverdagen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. Jordet (2010, s. 47) har lenge forsket på læringsprosesser utenfor klasserommet og hevder at læringspotensialet øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet. Også læreplaner gjennom hele 1900-tallet bærer preg av å bruke nærmiljø og lokalsamfunn som klasserom og kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 13). I *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06) blir ikke begrepet «uteskole» nevnt, men både prinsipper for opplæringen, den generelle delen, læringsplakaten og flere kompetansemål viser til at lokalsamfunnet skal tas i bruk, og LK06 kan derfor ikke overse elevaktivitet og skolens nærmiljø som ressurs i opplæringen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har lenge hatt interesse for uteskole som læringsarena og ønsker å bruke det som ressurs i min egen undervisning. Fra jeg selv gikk i grunnskolen har jeg hørt flere positive beretninger om uteskole og at det er ønsket brukt av mange. Også litteratur omtaler ofte uteskole som en berikende ressurs i skolen. Likevel har jeg selv erfart lite fokus på området gjennom utdannelsen og har gjennom jobb og praksis fått en oppfatning av at lærere foretrekker undervisning i klasserommet. Det kan derfor være grunn til å tro at det er stor forskjell på teori og praksis. Det er imidlertid lite forskning på dette området, så i denne oppgaven ønsker jeg å rette fokuset på læreres tanker og erfaringer rundt uteskole. Problemstillingen jeg ønsker å besvare lyder som følger:

Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i forbindelse med uteskole?

Dette forskningsprosjektet gir meg dermed muligheten til å fordype meg i en interessant tematikk, som jeg tror vil hjelpe meg betraktelig i fremtiden som lærer.

1.2 Avgrensning og disposisjon

For at oppgaven ikke skal bli overflattisk har jeg måttet begrense omfanget betraktelig. Det har vært vanskelig å avgrense mengde informasjon, da mye er både interessant og aktuelt innenfor temaet. Jeg har derfor plukket ut det jeg anser som viktigst fra mine funn. For å besvare oppgavens

problemstilling har jeg valgt å se nærmere på begrepet «uteskole» og bruken av det, sosial- og virkelighetsnære opplevelser, uteskole i læreplan, lærerens kompetanse, tidsbegrepet og tilpasset opplæring og motivasjon. Datamaterialet ble samlet inn gjennom intervju med fire lærere, der alle hadde erfaring med uteskole. Deres tanker og erfaringer med uteskole ble sentrale for oppgaven. Min egen tolkning av datamaterialet danner grunnlaget for videre arbeid, som jeg drøftet opp mot relevant teori. Videre oppsummerer jeg de viktigste momentene fra oppgaven og avslutter med å skrive hva som kan være mulige oppfølginger eller nye potensielle prosjekt.

2 Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for relevant teori som er grunnleggende for drøftingen videre i oppgaven. Valg av teori kan begrunnes ved at den får frem det hverdagsbetraktninger ikke gjør. Jeg har begrenset teorien til det jeg skal anvende i tolkningen av datamaterialet.

2.1 Hva er uteskole?

Uteskole er et begrep det er vanskelig å etablere en autorativ og endelig fastsettelse av. I dagens skole finnes både en bred og en smal forståelse av begrepet. *Bred forståelse* innebærer at uteskole brukes som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse, og en *smal forståelse* innebærer at man bruker skolens omgivelser primært til å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen (Jordet, 2010, s. 32). I følge Fiskum og Husby (2014, s.17) blir uteskole assosierer med å flytte ut den undervisningen vi til vanlig gjør i klasserommet. Arne N. Jordet, professor ved høyskolen i Hedmark (2010, s. 36), mener det ikke er tilstrekkelig å bare være ute. Man må ta i bruk ressursene og mulighetene i det aktuelle læringsrommet for at det kan kalles *uteskole*. Jordet har drøftet begrepet grundig i flere av sine arbeid og av den grunn har jeg valgt å bruke hans forsøk på å ramme inn uteskolebegrepet som utgangspunkt for denne oppgaven:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor man flytter skolehverdagen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. Det innebærer derfor systematisk og målrettet aktivitet utenfor klasserommet hvor ungene får anledning til å bruke kropp og sanser i læringsprosessen og mulighet til å samarbeide med andre slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Kroppslig aktivitet, sosial samhandling og læring går hånd i hånd. Uteskole gir rom for faglige aktiviteter, opplevelser, nysgjerrig søken, fantasi og kreativitet, fysisk aktivitet, sosialt samvær og lek. Det er en kontekstbasert læring, hvor elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten. Skolens omgivelser brukes dermed både som kunnskapskilde og læringsarena. Uteskole legger til rette for opplevelser-, erfaringsbaserte og handlingsrettede

arbeidsmåter som gir muligheter for faglig fordypning i alle fag og er dermed et viktig element i en utdanning for bærekraftig utvikling. Det er viktig å understreke at uteskole og klasseromsundervisning henger nøye sammen. Det handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor praktiske, teoretiske og estetiske tilnærminger til kunnskap og læring utfyller hverandre. Mangfoldet i bruk av «uteklasserommet» gir samtidig muligheter for å iscenesette opplæringen i de ulike fag på helt andre måter enn i «inneklasserommet». Uteskole bidrar dermed til en mer variert opplæring og legger et godt grunnlag for tilpasset opplæring (Jordet, 2009).

Uteskole kan variere mye i både innhold, arbeidsmetode, læringsarenaer og didaktisk begrunnelse. Det inkluderer at for eksempel turer til museer, bedrifter og offentlige institusjoner også ansees som uteskole, selv om aktiviteten finner sted innendørs (Fiskum og Husby, 2014, s. 17). Det er viktig å presisere at uteskole ikke skal erstatte vanlig klasseromsundervisning, men være ett verktøy for å nå skolens mål. Å ta i bruk uteskole som utvidet læringsrom er en beslutning som tas av den enkelte lærer, det enkelte lærerteam, skolens ledelse eller i skolens lokale læreplan. Det bør inngå som en del av lærernes pedagogiske verktøykasse og ikke bare ved spesielle anledninger (Jordet, 2010, s. 33 og 36).

2.2 Virkelighetsnær læring

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkrete og virkelighetsnære og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære (UD 2010a, s. 6).

«Lære om virkeligheten i virkeligheten» er ett uttrykk som blir forbundet med uteskole. Med dette mente Jordet (2009) at uteskole åpner for en mer kontekstbasert opplæring hvor elevene får muligheten til å jobbe med lærestoffet i autentiske situasjoner. Selvopplevde erfaringer fremstår ofte som mer betydningsfulle enn det man får gjennom for eksempel bøker og fortellinger etc. og opplevelsene og sanseerfaringene kan bli forsterket ute fordi det er mer å sanse. I uterommet åpner det seg flere nye måter å arbeide på som vil gi elevene kroppslige og sansemessige erfaringer i møte med lærestoffet (Jordet, 2010, s. 66).

I likhet med Jordet mente pedagogen John Dewey at læring handlet om å forholdet seg til det skolefaglige innholdet i dets naturlige kontekst. Han mente at læring er en intellektuell prosess som har nær sammenheng med kroppslig aktivitet. Sanser og musklene var veier til kunnskap og erfaring

er noe som skjer i bevissthet når individet handlet aktivt med kropp og sanser (Jordet, 2010, s. 112, og 120). Hans pedagogiske tenkning knyttes ofte til uttrykket «learning by doing», som innebærer at det ikke er tilstrekkelig å legge til rette for en opplæring med egenaktivitet uten tekstbasert kunnskap (Jordet, 2010, s. 125).

Psykolog Lev Vygotsky var også opptatt av at læring skjer gjennom aktivitet og i sosiale sammenhenger. Han hevdet at språk og kommunikasjon var grunnleggende for læring og tenkning. Elever deler erfaringer gjennom kommunikasjon og språket hjelper dem til å forstå og kunne uttrykke seg selv og forklare (Vigdal, 2014). Vygotsky mente at barn utviklet spontane begreper i kontakt med sine omgivelser (Vygotsky, 2001, s. 135). Skolen har ikke lagt vekt på å utvikle elevenes frie og spontane språkbruk. I følge Jordet (2010, s. 185) endrer uteskole denne situasjonen. I uformelle læringssituasjoner, samhandler elevene og utfolder seg språklig på en måte som det gjør i dagligdagse situasjoner. De deler erfaringer gjennom kommunikasjon og språket hjelper dem til å forstå og kunne uttrykke seg selv og forklare. Frøyland (2010) deler dette synet og skriver at klasserommet stimulerer til refererende språkbruk, mens uteskole stimulerer til mer undersøkende språkbruk.

2.3 Lærerplan

Fra reformpedagogikken slo røtter i Norge på 1900-tallet til i dag, har uterommet som læringsarena blitt framhevet i skolens læreplaner: «Opplæringen skulle preges av elevaktive arbeidsmåter, og elever og lærere skulle bruke nærmiljøet og lokalsamfunnet som kunnskapskilde og klasserom» (Jordet, 2010, s. 214). Denne tenkingen kan knyttes til begrepet «uteskole». Betegnelsen blir ikke brukt i norske læreplaner, men eksisterer som en idé som har blitt det vanligste begrepet i norsk grunnskole for denne siden av skolens virksomhet (Jordet, 2010, s. 13 og 14). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er markedsført under prinsippet om metodefrihet, og lærerne har derfor rett til å velge undervisningsmetode selv. I følge Imsen og Ramberg (2014) kan full frihet ført til «mer kreative og progressive arbeids- former, men også en tilbakevending til den gamle katetertradisjonen». I følge Jordet (2009) framstår skolen som mer tradisjonell enn progressiv og mener det finnes flere sider ved LK06 som gjør at man «ikke kan overse elevaktivitet og skolens nærmiljø som ressurs i opplæringen». I den *generelle delen* er hovedmålet for opplæringen formulert slik: «Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse». I tillegg legger den generelle delen vekt på at «Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). *Læreplakaten* forutsetter også at lokalsamfunnet tas i bruk, at

skolen: «legger til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» og «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

2.4 Lærers kompetanse

I St. Meld. Nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, står det at «læreren har avgjørende betydning for elevens læring i skolen». Meldingen viser også til forskning som slår fast hvilke kompetanser hos læreren som er viktigst: Didaktisk kompetanse, lederkompetanse og relasjonell kompetanse. Dette er kompetanseelementer som er sentrale både utenfor eller i klasserommet. Men når vi åpner dørene ut av klasserommet mister både elever og lærere teksten og klasserommet som sin strukturere og disiplinere ramme for opplæring (Jordet, 2010, s. 25). Læringsrommet blir større og inntrykkene flere, og dermed økende sjans for flere avsporinger. Det stilles desto større krav til lærers kompetanse og det blir viktigere med faglige, godt forberedte og strukturerte opplegg (Jordet, 2010, s. 209). Det blir opp til læreren å vurdere hvilke deler av fagstoffet som kan knyttes til uteaktiviteter, og hva som passer best i klasserommet. For det er ikke arbeidsmåtene i seg selv som definerer kvaliteten på opplæringen, men hvordan de blir gjennomført i praksis og hvordan de blir kombinert (Haug og Bachmann, 2007, s. 269). I boka «Uteskoledidaktikk» presenterer Fiskum og Husby (2014, s. 30) ulike måter å jobbe på for å koble praktiske erfaringer til fag. Det er for eksempel vanlig å dele undervisningen i: forberedelsesfase, gjennomføringsfase og bearbeidingsfase. Dette hjelper lærere å ha en god struktur, og å ikke løsrive aktivitet fra resten av undervisningen.

Læreren har ikke endret seg mye fra begynnelsen av 1900-tallet. Fremdeles kan læreren framstå som hovedperson i undervisningen og elevene opptre ofte som passive mottakere med læreboka som sentral kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 107). I følge Haug (2003, s. 95) er «den kompetansen som finst i skulen, mest knytt til den formidlingsorienterte pedagogikken, medan den som trengst i aktivitetspedagogikken, ikkje finst i tilstrekkeleg grad. Ein har ikkje sytt for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive skulen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag». Lærerne mangler kompetanse til å omsette tankene fra aktivitetspedagogikken til en egen praksis. Jordet (2009) mener problemet er at uteskoledidaktikken ikke har hatt noe plass i norsk lærerutdanning, verken i teori eller praksis. Når lærere ikke gjør erfaringer under egen utdanning, kan man heller ikke forvente at de vil lykkes når de prøver det som ferdig utdannende lærere.

2.5 Tidsbegrepet

Imsen (2006, s. 455) har fokusert på lærers forhold til tid: *Den tekniske-rasjonelle tiden* er en avgrenset ressurs som kan styres av skolemyndighetene. Tid som er oppmålt og avgrenset på timen

med hensyn til hva læreren skal bruke den til: Klasserommet, bundet arbeidstid, ubundet arbeidstid, uformelt samarbeid, foreldresamarbeid osv. *Den fenomenologiske tiden* er slik den oppleves av hver enkelt. Det handler om hvordan en føler tiden «løper» fra en og hvordan den blir brukt. Tidsbruken blir ofte en kilde til frustrasjon for lærerne. For å komme gjennom dagen blir læreren mer og mer avhengig av sin egen praktiske erfaring, uten å få mulighet til å oppdatere seg utover sin egen klasseromspraksis (Imsen, 2006, s. 456). Lærernes samlede arbeidsoppgaver skal utføres innenfor et årsverk på 1687,5 timer. Timene skal fordeles i hovedsak på: undervisning, tid til for- og etterarbeid og andre oppgaver, individuell tid, tid til felles planlegging, faglig ajourføring, kompetanseutvikling, samarbeid med foresatte og andre aktører (KS, 2018). I en undersøkelse gjennomført av Fafo på oppdrag fra Utdanningsforbundet, er det kartlagt arbeidshverdagen til 2500 lærere fra grunn- og videregående skole. Rapporten viser blant annet at møter, dokumentasjon og testing er de største «tidstyvene», og tre av fire lærere mener det ikke er tid til å utføre arbeidsoppgavene på en skikkelig måte (Fafo, 2005, s. 79).

2.6 Tilpasset opplæring og motivasjon

Frøyland (2010) argumenterer for å utvide klasserommet og ta i bruk flere læringsarenaer. Grunnen er variert undervisning og demonstrere at kunnskapen også har en relevans utenfor skolen. Hun legger til at relevant undervisning og mye erfaring, danner et godt grunnlag for både motivasjon og forståelse hos elever. Turen ut av klasserommet kan bety en endring i rollemønsteret i klassen og gir elever muligheter til å vise nye sider av seg selv. Det samme påpeker Dewey, som var forkjemper for aktivitetspedagogikken der erfaring lå i sentrum. Dewey's hovedidé var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevens erfaringsverden (Imsen, 2016, s. 145). Han mente at utgangspunktet skulle ligge i barnet, og læreren skulle være til stede gjennom tilrettelagt veiledning for å sørge for at eleven fikk assimilert lærestoffet (Imsen 2016, s. 148). Uten aktivitet fra barnets side ble det heller ingen læring eller utvikling (Imsen, 2016, s. 351). Dewey mente motivasjon var drivkraften, som ville oppstå gjennom fire instinkt: *Sosialt instinkt* hvor språk og sosial kommunikasjon er gjeldene, et instinkt for å la ting være på «liksom» (lek), *utforsking* for å finne ut av ting og et *ekspressivt instinkt* (Imsen, 2016, s. 149). Paragraf 1-3 i Opplæringsloven (2016) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]». Tilpasset opplæring innebærer at elever får noe å strekke seg etter, at det stilles krav til dem, men at de får hjelp til det som er krevende. God underveivurdering og dialog mellom lærer-elev er en viktig del av dette. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av læring som en sosial prosess, der elevene lærer av hverandre, og mangfold kan virke stimulerende (NOU 2014: 7, s. 25). I en skole som er felles for alle, er det nødvendig med en variasjon i opplæringen som gir større rom for individets

behov for bevegelse og aktivitet. I følge Jordet (2010, s. 65) vil flere elever oppleve motivasjon og mestring gjennom erfaringer i skolen.

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg begrunne valg av metode, innsamlingsteknikk, behandling av datamaterialet og hvorfor jeg gjorde undersøkelsen på denne måten. Deretter drøfte etiske aspekter ved prosjektet og vise pålitelighet og troverdighet. Metodekritikk velger jeg å presentere til slutt i drøftingskapittelet.

3.1 Fremgangsmåte

3.1.1 Forforståelse

Gjennom praksisskoler og tidligere arbeidsplasser har lærere og skoleledere fremsnakket uteskole som arbeidsmetode. Tross dette har jeg likevel en oppfatning av at lærere ofte velger klasseromsundervisning fremfor uteskole. Spørrende som jeg er, fikk jeg trang til å finne ut om dette stemte og om det er en grunn til det. Etterhvert som jeg leste relevant teori dannet jeg meg en hypotese, hvor jeg landet på «tid og kompetanse» som to av årsakene. Siden jeg ønsker å praktisere uteskole aktivt i min egen undervisning, holdt det ikke med denne hypotesen. Jeg ønsket å finne både muligheter og utfordringer med uteskole, slik at jeg er bedre rustet når jeg skal ut i arbeidslivet.

3.1.2 Informanter

Jeg valgte å intervju en homogen målgruppe, med kriteriene: erfaring med uteskole og undervisning på 5-10.trinn. Under rekrutteringen av informanter la jeg i tillegg vekt på liten variasjon av egenskaper innenfor målgruppen, slik at det ble lettere å avdekke likheter og ulikheter. For å finne lærere med slike kriterier valgte jeg å benytte *snøballmetoden*, som i følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) brukes når forskeren spør sitt eksisterende nettverk om hjelp for å finne informanter til undersøkelsen. Jeg spurte derfor flere av mine tidligere studievenner om de visste om noen som kunne være aktuelle for min oppgave. Det ble viktig for meg å velge informanter som ikke hadde tilknytning til hverandre, da risikoen for nært samarbeid mellom informantene kunne føre til samme svar på intervju. Videre kontaktet jeg de aktuelle lærerne via e-post med nødvendig informasjon. Jeg hadde ikke bestemt meg for hvor mange jeg ville intervju, men i denne undersøkelsen ble det tilstrekkelig med fire informanter, da jeg mente datainnsamlingen nådde et metningspunkt i forhold til begrensninger i oppgaven.

3.1.3 Intervjuet

Målet med intervjuet var å oppnå fylldig informasjon om informantenes tanker og erfaringer rundt uteskole. Kvalitativ forskning stiller store krav om fagkunnskap og analytiske ferdigheter (Brekke og Tiller, 2013, s. 125). Jeg hadde derfor lest en del litteratur på forhånd og dannet meg en hypotese på hva jeg kunne vente meg å finne gjennom undersøkelsen. For å ikke påvirke informantenes svar valgte jeg å stille et strukturert intervju, der jeg på forhånd hadde fastlagt både tema, spørsmål uten svaralternativ og rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg fikk de samme spørsmål, slik at svarene kunne sammenlignes. Ulempen med et slik intervju er at det begrenser fleksibiliteten og jeg mistet muligheten til å stille spørsmål underveis. Desto mer avhengig ble jeg av å formulere konkrete spørsmål for å innhente mest mulig informasjon fra informantobjektene. Fordelen med denne type intervju er tidsbesparelsen. I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) tar et fokusert og strukturert intervju kortere tid enn ett åpent intervju, og analysearbeidet blir enklere med standardiserte svar.

Relasjonen mellom forsker og forskerobjekt er viktig. Jeg la derfor respekt og hensyn høyt i kommunikasjon med informantene og de fikk selv komme med ønske om hvor og når de ville bli intervjuet. Dette for å skape trygghet, men også for at de skulle få spare mest mulig tid i en allerede hektisk hverdag. Det resulterte i at jeg intervjuet hver enkelt på deres arbeidsplass fordelt på to uker. Før datainnsamlingen var det fristene å ha med seg noen som kunne notere svarene for meg, slik at jeg kunne være mer tilstede under intervjuet. Jeg valgte likevel å møte opp alene, slik at informantene ikke trengte å ta hensyn til hvordan de fremsto ovenfor andre (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 81).

3.1.3.1 Intervjuguiden

I intervjuguiden jeg formulerte inneholdt en beskrivelse av problemstillingen og sju åpne og konkrete spørsmål. I håp om å møte lærere med fylldige og detaljerte svar, sendte jeg intervjuguiden en god stund før intervjudatoene. Jeg oppmuntret til utdypende informasjon og mulighet til å beskrive hendelser fra deres hverdag. Først ønsket jeg å opprette en god relasjon til intervjuobjektet. Jeg stilte derfor enkle spørsmål som: Hvor lenge de har jobbet som lærere og hvilket fag de underviste i. Jeg viste nysgjerrighet og fortalte litt om meg selv og hvilken utdanning jeg har. Dette løsnet litt på stemningen og det ble en naturlig overgang til temaet «uteskole» og undersøkelsen. Før jeg stilte spørsmål informerte jeg igjen om taushetsplikt og retten til å avslutte intervjuet når som helst. Videre opplyste jeg om at intervjuet ville ta mellom en halvtime til førti minutter. Første intervju spørsmål hadde jeg formulert med hensikt å belyse temaet. Jeg begynte derfor med ett

enkelt faktaspørsmål. I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) vil informantene dermed rette oppmerksomheten mot temaet. Siden problemstillingen min er svært konkret med enkle nøkkelbegrep, ble det videre naturlig å stille direkte spørsmål fra problemstillingen. Jeg viste gjennom hele intervjuet interesse og forståelse gjennom å nikke og smile. I slutten av intervjuet ba jeg informanten tilføye om det var noe han/hun ønsket og avsluttet deretter med å takke for deltagelsen. Jeg opplevde intervjuene som avslappet og tror dette er et resultat av at informantene følte seg forberedt, spørsmålene var korte og konkrete, men også fordi jeg selv var rolig, smilende og imøtekommende.

3.1.3.2 Transkribering og analyse

På forhånd av intervjuet valgte jeg å kun skrive ned direkte svar på spørsmål fra intervjuguiden. For det første ble det mindre å skrive og for det andre mener jeg kroppsspråk og pauselyder ikke er relevant for oppgaven. Etter datainnsamlingen måtte jeg gjøre en utvelgelse som skulle presenteres. Jeg skrev derfor inn all data i en tabell, som viste både spørsmål og svar fra de ulike informantene (Vedlegg 3). Dette ga meg en god oversikt som jeg kunne jobbe videre med. Sitat som blir presentert er korrekt og ikke endret på.

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 39) betyr analyse å dele opp noe i biter og avdekke en mening, og finne mønster i datamaterialet. I boka *Analyse i kvalitative studier* forteller Vivi Nilssen (2012, s. 82) om *fortetning*, *koding* og *kategorisering*. Denne metoden benyttet jeg meg av når jeg skulle analysere, samtidig som jeg hele tiden tenkte på hva som ville gi svar på problemstillingen. Først silte jeg ut data som ikke var viktig, også kalt *fortetning*. Dette gjorde jeg enkelt ved å fjerne unødvendig data som ikke var relevant for oppgaven. Så begynte jeg å *kode* teksten, som går ut på å finne ord og uttrykk som beskriver deler av datamaterialet. Siden informantene hadde fått like spørsmål fikk jeg svar som kunne sammenlignes og samtlige nevnte flere faktorer som gjentok seg og som skapte ett mønster. Deretter sorterte jeg kodene i *kategorier* som var bestemt ut fra data (Nilssen, 2012, s. 85). «Tid», «ressurs», «kompetanse» etc. kom tydelig frem, og ble derfor kategorier i min analyse. Man kan delvis si at jeg har brukt en deduktiv fremgangsmåte, da jeg på forhånd hadde en antagelse som ble med som en kategori. Men først og fremst ble kategoriene bestemt ut fra data og analysert ved hjelp av teori, altså en induktiv fremgangsmåte (Nilssen, 2012, s. 79).

3.2 Reliabilitet og validitet

Som forsker ønsker man at resultatet er knyttet til nøyaktighet og gode representasjoner av det generelle funnet. For å kvalitetssikre forskningen min stilte jeg meg selv noen spørsmål:

1. *Kunne deltakerne ansees som relevante og troverdige?*
2. *Sikrer intervjuguiden svar på problemstillingen?*
3. *Ville informanten endret svaret sitt om det var en annen forsker som stilte spørsmålet?*
4. Er transkriberingen gyldig?
5. Er min tolkning av intervjuet gyldig?
6. Er studien uavhengig av min personlige mening?

Først og fremst kan man stille spørsmål til mine intervjuferdigheter. Som forsker har jeg ikke mye erfaring med intervju, men før denne studien leste jeg mye relevant teori fra bl. a. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2008, 2015) og Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012). Det kan tenke seg at intervjuguiden ikke var tilstrekkelig og at jeg burde stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre svar. Likevel er spørsmålene skrevet på bakgrunn av problemstillingen og jeg mener datainnsamlingen er relevante, og slik sett valid. De fleste funn er i tillegg drøftet på bakgrunn av annen teori. Under intervjudelen stilte jeg åpne spørsmål med en nysgjerrig ordlyd, og jeg tror ikke informanten hadde gitt mer utfyllende svar til en annen forsker. Samtidig kan det være vanskelig å etterprøve dataene i en kvalitativ forskning, da forskerens referanseramme kan være totalt forskjellig fra min (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 250). Intervjuobjektene kan ansees som relevante og troverdige siden de alle har studert og jobbet aktivt med uteskole. Under intervjuene ble det ikke brukt noen form for lydopptak. Jeg fikk likevel en nøyaktig utskrift av intervjuene med korrekt sitat og jeg styrker reliabiliteten ved at objektet selv fikk lese og godkjenne det jeg har skrevet. I bearbeidingen av materialet ble svarene transkribert og tolket nøye, og jeg mener innhenting av dataene er pålitelige. Jeg kunne ytterligere styrket reliabiliteten ved å la flere tolke og analysere, men i denne studien lot ikke dette seg gjøre. Jeg har gjennom hele studien hatt ett åpent sinn og ikke latt min personlige mening ha noen som helst påvirkning på studien, noe som også styrker reliabiliteten. Jeg konkluderer derfor med at forskningsresultatet er troverdig og datainnsamlingen er gyldig.

3.3 Etiske betraktninger

I følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 125) er det viktig å ta hensyn til forskningsobjekter og forskningen må foregå på etisk forsvarlig måte. Jeg opplever at jeg har fulgt retningslinjene gjennom hele prosessen. Men på forhånd måtte jeg først forstå hva dette innebar. Jeg tok derfor utgangspunkt i *Den nasjonale forskningsetiske komiteen* (NESH, 2016) sine etiske retningslinjer for forskning og boken *Det kvalitative forskningsintervju* av Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015). Jeg ble klar over at etiske spørsmål ikke bare begrenses til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Det ble derfor viktig for meg å fremstå som en

fortrolig forsker fra starten av og gi informanten rett til selvbestemmelse og unngå snakk om privat liv eller annet som kan føles sjenerende. Informantene ble tidlig informert, både i samtykkeskjema (Vedlegg 1) og intervjuguide (Vedlegg 2), at intervjuet var frivillig og at han/hun hadde rett til å trekke seg fra forskningen når som helst, uten begrunnelse. Videre opplyste jeg at datainnsamlingen ikke ville bli brukt i andre sammenhenger enn oppgavens formål og at det kun var jeg som forsker som ville ha adgang til intervjuet. Informanten ble også gjort oppmerksom på fullstendig anonymitet der intervjudeltakere ikke vil bli identifisert og at datainnsamlingen ville bli slettet etter endt undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Siden opplysningene var anonyme og opplysninger ikke kan spores tilbake til informant ble meldeplikt og konsesjonsplikt gjennom *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjenester AS* (NSD) unødvendig. I oppgaven fikk informantene pseudonymene: informant 1, 2, 3 og 4.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine funn. Muligheter og utfordringer har primært kommet fram ved hjelp av intervju og resultatene er sortert i kategoriene: Begrepet uteskole, lærerens kompetanse, læreplan, tidsbruk, sosial- og virkelighetsnær læring, og tilpasset opplæring og motivasjon. Det finnes et hav av både muligheter og utfordringer knyttet til uteskole og resultatet viser til mer enn det jeg har skrevet i dette kapittelet. For å avgrense har jeg derfor valgt å fokusere på det jeg selv mener er de mest sentrale funnene i denne studien. I oppgavens oppsummering vil jeg for øvrig nevne hva som kunne vært nevnt, men som falt utenfor rammen av prosjektet. Jeg peker da også på andre mulige problemstillinger og interessant litteratur som er relevant for videre forskning.

4.1 Bruk av «uteskole»

Det kan tenkes at begrepet «uteskole» tolkes forskjellig fra lærer til lærer. En av grunnene kan være at begrepet inneholder ordet «ute» som kan tolkes som friluftsliv eller naturaktivitet. Informant 3 sier: «Jeg tror mange lærere tror «uteskole» betyr at man skal være ute for å få ett avbrekk i undervisningen. At uteskole bare gir «ett pust i bakken» til mer klasseromsundervisning». Informant 4 sier: «Jeg opplever at uteskole er et misbrukt begrep blant lærerne i skolen. Uteskole kan implementeres som supplement i alle fag, men mange begrenser det til realfag». Dette gir mening når man ser på hva informant 1 forteller om sin erfaring med uteskole: «Jeg har erfaringer med uteskole på dager som skolen arrangerer, som skidag eller overnattingsturer, men også matematikkundervisning. I naturfag og kroppsøving er det i større grad naturlig å bruke uteområdet i

undervisning, enn for eksempel engelsk». Det kan altså tolkes som at lærerens kompetanse er for liten i faget til å praktisere det til dets fulle.

4.2 Lærerens kompetanse

Kompetanse er nødvendig for at uteskole skal fungere i praksis. Dette er noe alle informantene nevner. Det å planlegge godt på forhånd, være strukturert, kreativ og tørre prøve. Informant 3 forklarer det slik: «For at undervisningen ute skal være bra burde lærere ha kompetanse i det. Har man ikke «redskapen» på plass, blir det vanskelig å utføre jobben». Informanten legger også vekt på at «uteskole må bli gjennomført med gode rammer, klare mål og tanker, og at både forarbeid og etterarbeid er viktig slik at læringsutbyttet blir størst mulig». Også informant 4 nevner før- og etterarbeid som viktig, og at det ikke bare skal være en «happening», men noe som gir økt kompetanse, glede, mestring, trygghet og alle de gode elementene uteskole bærer med seg. Informanten legger videre vekt på forskjellen til klasseromsundervisning og forklarer at: «Undervisningen i uteskole må planlegges på en helt annen måte enn i en vanlig klasseromsundervisning med fire vegger. Det er så mye som kan gå galt og man kan fort miste kontroll om man ikke er strukturert nok. Reglene er annerledes og man må kommunisere med elevene på en annen måte». Mangel av kompetanse gir flere utfordringer i følge informant 1, som sier: «Jeg ønsker meg mer konkrete forslag til hva vi kan gjøre i de enkelte fagene for å drive uteskole i større grad. Det er fordi det er kan være vanskelig å se mulighetene, og fordi tiden ikke strekker til». Informanten legger til at «det hadde vært fint med en idébank og læreren må kunne improvisere og bygge kunnskap der elevene står. Jeg tror mange ikke tørr prøve fordi de mangler kunnskap». Informant 2 ønsker seg også konkrete forslag til hva man kan gjøre i de enkelte fagene. Hun forteller tillegg at: «Utfordringen er kompetansen i faget som skal utføres og planlegges av den enkelte lærer. Uten å kunne faget sitt til fingerspissene, vil det å gjennomføre uteskoleøkter bli en stor utfordring og kanskje oppleves tidkrevende».

4.3 Læreplan

I intervjuet spurte jeg om lærerne viste hvorfor «uteskole» ikke er nevnt i læreplanen. Informant 1 forklarer det slik: «Jeg tror uteskole er en type organisering av læringsaktiviteter/læringsstrategi som det er opp til den enkelte skole å bestemme». Dette svarer også informant 3, og legger til: «Kanskje fordi det ikke er et eget fag? Lærere kan tolke læreplanen på egen måte, dvs. vi kan være kreative så lenge vi holder oss til målene. Men jeg tror mange velger bort uteskole om de har mulighet. De deltar bare på de «obligatoriske» turene som skolene har lagt opp til, fordi det ellers blir for tidkrevende». Informant 2 og 4 tenker ikke så mye på at det ikke er nevnt i kunnskapsløftet, men ser

heller mulighetene. Informant 4: «Uteskole kan implementeres som supplement i alle fag». Dette legger også informant 2 vekt på: «Uteskole kan forankres ved at det er en arbeidsmetode man kan bruke for å oppnå ny læring. Man er nødt til å ta i bruk uteskole for å nå enkelte kompetansemål, for eksempel når elevene skal orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng. Det er ubegrenset med muligheter for å nå kompetansemål i alle fag ved å være utenfor klasserommet». Hun legger til at: «Skal man ha skapende arbeid, søking og opplevelser bør man ikke bare sitte inne i klasserommet, men også ut å utforske».

4.4 Tidsbruk

Tatt rett fra forskningsspørsmålet spurte jeg om hvilke utfordringer som finnes med uteskole. Informantene nevnte tid som noe av det mest utfordrende. Informant 1 svarer: «Det tar for mye tid å komme seg ut og gjennomføre aktiviteten. Ofte er timene 45 minutter – 1 time. Det kan være arbeidskrevende å slå sammen timer når en skal avtale med andre lærere om å bytte timer». Informant 3 mener også at tiden er den største utfordringen og sier at: «Jeg har ikke nok tid til å planlegge en undervisning med gode rammer. I tillegg er det vanskelig å komme med godt nok innhold og jeg er redd elevene ikke får noe utbytte. Andre oppgaver krever for mye tid».

4.5 Sosial- og virkelighetsnær læring

I likhet med spørsmålet om utfordringer, spurte jeg om hvilke muligheter lærerne så med uteskole. Her var tilbakemeldingen større og informantene nevner blant annet: bruk av alle sansapparater, sosiale opplevelser, godt klassemiljø, språkutvikling og virkelighetsnær læring. Samtlige av informantene setter pris på det sosiale fellesskapet som blir til under uteskole. Informant 3 forteller om hvor viktig virkelighetsnære opplevelser sammen med klassekamerater er, og legger til at: «Uteskole er mer sosialt enn klasseromsundervisning. Man lærer ved å gjøre og oppleve sammen med andre. Elevene snakker sammen og språket utvikler seg mye». Informanten legger til at hun ofte praktiserer uteskole i flere former, som museum, turer og bedriftsbesøk. «Dette har jeg gode erfaring med, da elevene ofte gleder seg til slike dager og fordi de sitter igjen med mye ny kunnskap etter oppleggene». Informant 1 legger vekt på hvor stort læringsutbyttet kan bli: «Vi lærer når vi gjør noe praktisk og beveger oss, «learning by doing». Jeg opplever at elevene husker slike dager i lang tid etterpå, og at de snakker mye om det. Sikkert fordi de husker mer når de opplever virkeligheten i virkeligheten, bruker kropp og sanser». Også informant 4 nevner dette: «Man får bruke hele sansesystemet ved å bruke uteskole som læringsarena. Elevene får en dypere forståelse for det emnet de jobber med. Ved å bruke alle sanser, vet man hukommelsen blir mer effektiv når lærdom kommer via hender, hodet, syn, hørsel, lukt etc.».

4.6 Tilpasset opplæring og motivasjon

Andre viktig aspekt som informantene nevner er: tilpasset opplæring, variert undervisning og motivasjon. Informant 3 mener uteskole er en drivkraft for mange elever som ikke får fullt læringsutbytte i klasserommet. Hun forklarer det slik: «Det er ikke like enkelt for alle å lære ved bare å skrive, lytte og regne. Noen opplever mer mestring og får mer motivasjon ved å være ute. I følge flere av mine elever husker de mer fra det vi har gjort ute enn det vi har gjort inne». Informant 2 forteller om sin erfaring: «Variert undervisning har virket veldig positivt på en rekke elever jeg har. De er mer komfortabel ute enn inne og blir mer nysgjerrige, motivert og ivrig etter å lære». Informant 4 mener begrepet danser seg inn i begrepet «tilpasset opplæring» og hevder det ikke er mulig å tilpasse for alle elever, uten å ta i bruk uteskole på en eller annet måte. Informant 1 legger vekt på teori knyttet til praksis, at man får en annen forståelse ved å oppleve virkeligheten i virkeligheten: «Det man leser får faktisk en mening». Hun legger til at: «Uteskole skaper mer engasjement og motivasjon hos elevene. De trenger slike «avbrekk» fra den vanlige skoledagen for å lære noe mer praktisk og visuelt». Ut fra mine funn kan det altså tolkes som at uteskole er en form for tilpasset opplæring.

5 Drøfting

I dette forskningsprosjektet har jeg sett på muligheter og utfordringer med uteskole gjennom fire læreres tanker og erfaringer. Jeg har strukturert kapittelet ved å ta utgangspunkt i min egen tolkning av resultatene, for å så argumentere med relevant litteratur. Jeg får på den måten vist at jeg har forstått betydningen av funnene mine og at jeg kan bruke teorien på en selvstendig måte. Avslutningsvis viser jeg til refleksjon og at jeg har vært kritisk ovenfor arbeidet.

5.1 Lærerenes uteskolepraksis avhenger av tid.

Et repeterende tema når lærere snakker om arbeidet sitt er tid. Lærere mener at det alltid er for lite tid til alt som skal gjøres. Dette er også gjeldende for mine informanter som er gjensidige i at tiden kanskje er det mest utfordrende med uteskole. Ut fra mine tolkninger kan lærere velge bort uteskolepraksisen fordi undervisningstidene er for korte til å gjennomføre uteskole. Dette kan knyttes til *den fenomenologiske tiden* som i følge Imsen (2016, s. 455) er hvordan tiden opplever av hver enkelt, hvordan den blir brukt og hvor man føler tiden «løper» fra en. Det er sannsynlig at mange lærere føler på denne tiden. Samtidig nevner Imsen *den tekniske-rasjonelle tiden*, som er tid oppmålt og avgrenset på timen av skolemyndighetene, med hensyn til hva læreren skal bruke den til. I følge informant 1 rekker man ikke gjennom alt som forventes av den enkelte. Hun forteller blant

annet at: «jeg har ikke tid til å planlegge undervisningen med gode rammer, eller komme med godt nok innhold slik at elevene får utbytte. Andre oppgaver krever for mye tid». Med samlede arbeidsoppgaver som skal utføres innenfor et årsverk på 1687,5 timer, der timene skal fordeles på blant annet: undervisning, tid til for- og etterarbeid og andre oppgaver, individuell tid, tid til felles planlegging, faglig ajourføring, kompetanseutvikling, samarbeid med foresatte og andre aktører (KS, 2018), er det derfor stor sannsynlighet for noen oppgaver er mer tidkrevende enn andre. I tillegg støtter en rapport fra Fafo (2005, s. 79) opp under informantens sitt syn. Rapporten hadde kartlagt arbeidshverdagen til 2500 lærere fra grunn- og videregående skole. Den viser til at møter, dokumentasjon og testing er de største «tidstyvene», og at tre av fire lærere mener det ikke er tid til å utføre arbeidsoppgavene på en skikkelig måte. Alle forsøk på å effektivisere lærerarbeidet vil kollidere mellom to tidsforståelser. Den fenomenologiske på den ene siden og den tekniske-rasjonelle tiden på den andre siden. I følge Imsen (2006, s. 456) vil lærere derfor være mer avhengig av sin egen praktiske erfaring.

5.2 Kompetanse i uteskole – viktigste faktoren for en vellykket uteskoleundervisning.

I St. Meld. Nr. 11 (2008-2009) står det at: «læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen». Dette er i tråd med mine funn hvor samtlige av informantene svarte at kompetanse er nødvendig for at uteskole skal fungere i praksis. Likevel ga informantene mine uttrykk for at mange lærere manglet uteskolekunnskap, og at det derfor var en stor utfordring å gjennomføre uteskoleøkter. Det kan for eksempel tenkes at det uten kompetanse er vidt hvor lærere tolker begrepet «uteskole» og ellers bruken av det. Det samme påpeker Jordet (2010, s. 32) som skriver at: «uteskolebegrepet er vanskelig å etablere en autorativ og endelig fastsettelse av». På grunn av at uteskole er et sammensatt ord, kan det videre tenkes at mange lærere forbinder ordet «ute» med nettopp det å være ute i friluftsliv eller i en naturaktivitet. Både informant 4 og 1 mener uteskolebegrepet er misbrukt i dagens skole. De mener begge at uteskole kan implementeres som supplement i alle fag, men at mange begrenser det til realfag og kroppsøving, eller aktivitetsdager som skolen arrangerer. Det er derfor grunn til å tro at mangel på kompetanse er en utfordring i forhold til å forstå begrepets egentlige mening. Fiskum og Husby (2014, s. 17) mener at uteskole ofte blir assosiert med å flytte den «vanlige» klasseromsundervisningen til uterommet. Dette kan i følge Jordet (2010, s. 32) forklares som en *smal forståelse* som innebærer at man bruker skolens omgivelser primært til å realisere faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen. Motsetningen er *den brede forståelsen* som innebærer at uteskole brukes som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Ut ifra mine funn vil det med andre ord si at mange lærere sitter med en *smal forståelse* for uteskole. Man kan imidlertid ikke si at det er feil, men i følge Jordet (2010, s. 36) er det ikke

tilstrekkelig å bare være «ute». «Man må ta i bruk ressursene og muligheten i det aktuelle læringsrommet for at det kan kalles «uteskole»». Eller som informanter 4 sier: «Det skal ikke bare være en «happening», men noe som gir økt kompetanse, glede mestring, trygghet og alle de gode elementene uteskole bærer med seg».

Både empiri og litteratur (Jordet, 2010, s. 25) viser at det stilles større krav til lærerens kompetanse når læringsrommet blir større og inntrykkene flere. Jordet hevder (2010, s. 209) at både elever og lærere mister sin strukturerende og disiplinerte ramme for opplæring så fort de forlater klasserommet, og at det derfor blir viktigere med faglige, strukturerte og godt forberedte opplegg, for å hindre avsporinger. Dette er i tråd med informant 4 og 3 som antyder at uteskoleundervisning må planlegges på en annen måte enn vanlig klasseromsundervisning med fire vegger. «Man mister fort kontroll om man ikke er strukturert, har tydelige regler for uteområdet og kommuniserer på en annen måte», sa informant 4. Informant 3 påpekte i tillegg at: «uteskole må ha gode rammer, klare mål og tanker, men også førarbeid og etterarbeid for et større læringsutbytte». Dette kan kobles til Fiskum og Husby's (2014, s. 30) tanker om *forberedelsesfase, gjennomføringsfase og bearbeidingsfase*. En måte å være strukturert på, men likevel ikke løsrive aktivitet fra resten av undervisningen. For alt i alt er det opp til læreren å vurdere hvilke deler av fagstoff som kan knyttes til uteaktiviteter, og hva som passer best i klasserommet. I følge Haug og Bachmann (2007, s. 269) er det nemlig ikke arbeidsmåten i seg selv som definerer kvaliteten på opplæringen, men hvordan de blir gjennomført i praksis og hvordan de blir kombinert.

Drøftingen til nå gir meg grunn til å tro at lærere trenger videreutdanning inne uteskole for å praktisere det. I følge Jordet (2009) er ikke uteskolepedagogikken implementert i lærerutdanningen. Haug (2003, s. 95) skriver at kompetansen som finnes i skolen er knyttet til formidlingsorientert pedagogikk, mens aktivitetspedagogikken ikke finns i tilstrekkelig grad. Han fastslår at: «lærerne mangler kompetanse til å omsette tankene fra aktivitetspedagogikken til sin egen praksis». Når lærere ikke gjør erfaringer under egen utdanning, kan man derfor heller ikke forvente at de vil lykkes når de prøver det som ferdig utdannede lærere. I intervjuet viser blant annet informant 1 en etterlengsel av nettopp dette, da hun etterlyser «konkrete forslag» eller en idébank til hva man kan gjøre i de enkelte fagene og for å drive uteskole i større grad. Hun legger til: «Slik at læreren kan improvisere og bygge kunnskap der elevene står, uten å bruke for mye tid på det». Det kan dermed virke som at videreutdanning er nødvendig for å kunne beherske uteskole, ihvertfall slik lærerutdanningen er i dag. Det er viktig å presisere at det ikke trenger å være slik, og at lærerutdanningen ikke alene er grunnen til lærenes mangel på uteskolekompetanse. Men siden reformpedagogikken slo røtter i Norge på 1900-tallet til i dag, har uterommet som læringsarena blitt

fremhevet i skolens læreplaner. Man skulle derfor tro at uteskolepedagogikken ville være mer sentral i lærerutdanningen.

«Opplæringen skal preges av elevaktive arbeidsmåter, og elever og lærere skal bruke nærmiljøet og lokalsamfunnet som kunnskapskilde og klasserom» (Jordet, 2010, s. 214). Dette utsagnet kan knyttes til uteskolebegrepet, men betegnelsen «uteskole» blir likevel ikke brukt i norske læreplaner. I følge Jordet (2010, 13 og 14) eksisterer det kun som en idé. I intervjuet spurte jeg om informantene visste grunnen til at begrepet ikke blir nevnt i læreplan. Informant 1 mente det var på grunn av at uteskole er en læringsstrategi som det er opp til den enkelte skole å bestemme. Informant 3 mente det var fordi uteskole ikke er et eget fag, «lærerne kan tolke læreplanen på egen måte, være kreativ så lenge man holder seg til målene, og at mange da har mulighet til å velge bort uteskole». Dette er i tråd med Jordet (2010, 33 og 36) som hevder at: «Å ta i bruk uteskole som utvidet læringsrom er en beslutning som tas av den enkelte lærer, det enkelte lærerteam, skolens ledelse eller skolens lokale læreplan. Det bør inngå som en del av lærerens pedagogiske verktøykasse og ikke bare ved spesielle anledninger». Jeg oppfatter at informantene snakker om læreplanens *metodefrihet*, som i følge Imsen og Ramberg (2014) kan føre til mer kreative og progressive arbeidsformer, men også en tilbakevending til den gamle katetertradisjonen.

Informant 2 og 4 er imidlertid ikke så nøye på om det er nevnt i læreplan eller ikke. Det viktigste for de er at uteskole kan brukes som en ressurs i alle fag for å oppnå ny læring. Informant 2 legger til at: «Man er nødt til å ta i bruk uteskole for å nå enkelte kompetansemål, for eksempel når elevene skal orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng. Skal man ha skapende arbeid, søking og opplevelser, bør man ikke vare sitte inne i klasserommet, men også ut å utforske». Informantene viser her at uteskole er nødvendig for å nå flere kompetansemål. Dette bekrefter litteraturen. I følge Jordet (2019) fremstår skolen som mer tradisjonell enn progressiv og mener det finnes flere sider ved LK06 som gjøre at man ikke kan overse elevaktivitet og skolens nærmiljø som ressurs i opplæringen». Den *generelle delen* legger vekt på at opplæringen skal utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelser, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» og at den må «gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andre ytelser» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). *Læringsplakaten* forutsetter også at lokalsamfunnet tas i bruk, og at skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Slik jeg tolker informantene og litteraturen til sammen er at: Lærerens kompetanse i uteskole og praksisen rundt uteskole som læringsarena er nødvendig for å nå mål for opplæringen og flere kompetansemål, men læreplanens metodefrihet ofte går i klasserommets favør. Sett under ett

vil jeg derfor anta som sannsynlig at lærernes kompetanse kan være den viktigste faktoren for også en vellykket uteskoleundervisning.

5.3 Sosiale- og virkelighetsnære opplevelser legger mer til rette for læring.

Samtlige av informantene setter pris på det sosiale fellesskapet som blir til under uteskole, og hvor viktig virkelighetsnære opplevelser sammen med klassekameratene er. Litteratur bekrefter dette og ut fra mine funn antar jeg det derfor som sannsynlig at sosiale- og virkelighetsnære opplevelser legger mer til rette for læring og språkets utvikling. I intervjuet gir informant 2 meg dette eksempelet: «Jeg praktiserer uteskole i flere former, som museum, turer og bedriftsbesøk. Dette har jeg god erfaring med, da elevene ofte gleder seg til slike dager, og fordi de sitter igjen med mye ny kunnskap etter oppleggene». I følge Fiskum og Husby (2014, s. 17) kan uteskole variere i både innhold, arbeidsmetode, læringsarenaer og didaktisk begrunnelse. Det inkluderer for eksempel at uteskole kan inngå i turer til museer, bedrifter og offentlige institusjoner, slik som informanten viser eksempel på. Prinsipp for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6) påpeker også dette: «Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkrete og virkelighetsnære og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære».

Informant 1 i tillegg vekt på hvor stort læringsutbytte kan bli når man gjør noe praktisk og beveger seg. Hun nevner «learning by doing», som i hovedsak er knyttet til pedagogen John Dewey. Uttrykket innebærer at egenaktivitet ikke er tilstrekkelig uten tekstbasert kunnskap (Jordet, 2010, s. 125). Dette mener også Jordet (2009) som skriver at: «Det er viktig å understreke at uteskole og klasseromsundervisning henger nøye sammen. Det handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor praktiske, teoretiske og estetiske tilnærminger til kunnskap og læring utfyller hverandre». Informanten legger også til at: «Jeg opplever at elevene husker dager i lang tid etterpå, og at de snakker mye om det. Sikkert fordi de husker mer når de opplever virkeligheten i virkeligheten, bruker kropp og sanser». Her bruker informanten samme uttrykk som Arne N. Jordet gjør om uteskole – «lære om virkeligheten i virkeligheten». Han mener uteskole åpner for en mer kontekstbasert opplæring hvor elevene får mulighet til å jobbe med læringsstoffet i autentiske situasjoner. Selvopplevde erfaringer fremstår ofte som mer betydningsfulle enn det man får gjennom for eksempel bøker og fortellinger etc. Han legger til at: «Opplevelsene og sanseerfaringene kan bli forsterket ute fordi det er mer å sanse. I uterommet åpner det seg flere nye måter å arbeide på som vil gi elevene kroppslige og sansemessige erfaringer i møte med lærestoffet (2010, s. 66). Det samme påpeker informant 4: «Man får bruke hele sanseapparatet ved å bruke uteskole som læringsarena.

Elevene får en dypere forståelse for det emnet de jobber med. Ved å bruke alle sansene, vet man hukommelsen blir mer effektiv når lærdom kommer via hender, hodet, syn, hørsel, luft etc.». Også John Dewey støtter opp om at læring handlet om å forholde seg til det skolefaglige innholdet i dets naturlige kontekst. Han hevdet at læring er en intellektuell prosess som har nær sammenheng med kroppslige aktiviteter, der sanser og musklene var veier til kunnskap og at erfaring er noe som skjer i bevisstheten når individet handlet aktivt med kropp og sanser (Jordet, 2010, s. 112 og 120). Ut fra dette kan det derfor være grunn til å tro at virkelighetsnære opplevelser legger til rette for mer læring, enn hva tradisjonell klasseromsundervisning gjør.

Flere av informantene nevner språket som en positiv sideeffekt av uteskole. Et eksempel er informant 3 som forteller at språket utvikler seg mye når elevene opplever ting sammen og må snakke rundt opplevelsene. Det er usikkert hva læreren mener med at språket utvikler seg, men jeg velger å tro at læreren mener språket som både det hverdagslige- og det faglige språkbruket. Dette kan knyttes til Vygotsky's (2001, s. 135) tanker om at læring skjer gjennom aktivitet og i sosiale sammenhenger, og at kommunikasjon og språket er grunnleggende for læring og tenkning. Det samme påpeker Vigdal (2014) som mener elever deler erfaringer gjennom kommunikasjon og språket hjelper dem til å forstå å kunne uttrykke seg selv og forklare. Vygotsky (2001, s. 135) støtter opp under at barn utvikler spontane begreper i kontakt med sine omgivelser. Jordet (2010, s. 185) forteller at skolen i dag ikke har lagt vekt på å utvikle elevenes frie og spontane språkbruk, men at uteskole endrer denne situasjonen. Han legger til at: «I uformelle læringssituasjoner, samhandler elevene og utfolder seg språklig på en måte som det gjør i dagligdags situasjoner. De deler erfaringer gjennom kommunikasjon og språket hjelper dem til å forstå og kunne uttrykke seg selv og forklare». Også Frøyland (2010) deler dette synet og mener klasserommet stimulerer til refererende språkbruk, mens uteskole stimulerer til mer undersøkende språkbruk. Noe også informant 2 forteller: «Uteskole gjør elevene nysgjerrige og ivrige etter å lære. Når man kommer inn etter å ha hatt uteskole, har de nesten alltid spørsmål eller kommentarer til det de har opplevd».

5.4 Tilpasset opplæring fremmes gjennom uteskole og variert skolehverdag.

I Opplæringsloven (2016) paragraf 1-3 står det at opplæringen skal tilpasse evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I følge informant 4 kan man oppgi uteskole som en form for tilpasset opplæring: «Uteskole danser inn i begrepet tilpasset opplæring, og det er ikke mulig å tilpasse for alle elever uten å ta i bruk uteskole på en eller annen måte». Dette gjenspeiler seg i det Jordet (2009) skriver: «Mangfoldet i bruk av «ute-klasserommet» gir muligheter for å iscenesette opplæringen i de ulike fag på helt andre måter enn i «inne-klasserommet». Uteskole bidrar til en mer

varierte opplæring og legger et godt grunnlag for tilpasset opplæring». Også Frøyland (2010) argumenterer for å utvide klasserommet og ta i bruk flere læringsarenaer med hovedhensikt å endre rollemønsteret i klassen og gi elever mulighet til å vise nye sider av seg selv. Hun mener at relevant undervisning og mye erfaring danner et godt grunnlag for både motivasjon. Dette understreker også informant 3 som mener uteskole er drivkraften for mange elever som ikke får fullt læringsutbytte i klasserommet: «Det er ikke like enkelt for alle å lære ved å bare å skrive, lytte og regne. Noen opplever mer mestring og får mer motivasjon ved å være ute». Også informant 2 mener variert undervisning har virket positivt på flere av elevene hennes. Hun forteller at elevene er mer komfortable ute enn inne og blir mer nysgjerrige, motivert og ivrige etter å lære. Det er derfor en grunn til å tro at uteskole er en form for tilpasset opplæring. Informant 1 legger vekt på å knytte teori og praksis sammen, slik at man får en annen forståelse ved å oppleve virkeligheten i virkeligheten. Hun beskriver det slik: «Det man leser får faktisk en mening. Uteskole skaper mer engasjement og motivasjon hos elevene. De trenger slike «avbrekk» fra den vanlige skoledagen for å lære noe mer praktisk og visuelt». Dette kan knyttes til aktivitetspedagogikken hvor erfaring lå i sentrum. John Dewey var en forkjemper for denne pedagogikken og hans hovedidé var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevens erfaringsverden (Imsen, 2016, s. 145). Han mente at utgangspunktet lå i barnet og at motivasjon var drivkraften: «Uten aktivitet fra barnets side blir det heller ingen læring eller utvikling» (Imsen, 2016, s. 351). Jorde (2010, s. 65) hevder at i en skole som er felles for alle, er det nødvendig med en variasjon i opplæringen som gir større rom for individets behov for bevegelse og aktivitet. Flere elever vil oppleve motivasjon og mestring gjennom erfaring i skolen. Med dette på bakgrunn kan man med sannsynlighet antyde at uteskole er med på å fremme tilpasset opplæring gjennom variert skolehverdag, med utgangspunkt i motiverte elever.

5.5 Metodekritikk

For å kunne svare på problemstillingen følte det mer naturlig å intervjuere enn å observere målgruppen. Ved å intervjuere kan informantene få fram meninger og beskrivelser fra sin hverdag, mens ved observasjon vil dataen jeg samlet inn være situasjonsbestemt og det er vanskelig å observere tanker. En kombinasjon av metodene ville derimot styrke studien, men det hadde i denne oppgaven blitt for omfattende. Jeg mener også at å intervjuere lærere uten tilknytning styrker oppgaven, da det er sannsynlig at de ikke praktiserer uteskole på samme måte. Jeg mente fire informanter var tilstrekkelig da jeg mente funnene var nådd et metningspunkt. I ettertid ser jeg at å intervjuere kun fire informanter er en svakhet, siden samtlige var positive til uteskole. Resultatet kan derfor være noe snevert og ikke dekke lærernes grunnsyn. Å intervjuere lærere med et negativt syn kunne imidlertid styrke oppgaven, fordi jeg da får frem andre holdninger. En annen svakhet er at det

er for lite forskning knyttet opp mot uteskole og mye av teori ble hentet fra Arne N. Jordets bok «Klasserommet utenfor», som betyr at mye av studien henger på hans syn av uteskole. Jeg vil likevel poengtere at jeg har vært kritisk til teori og vært sikker på gode kilder før jeg regnet de som relevant.

6 Avslutning

Målet med denne oppgaven var å besvare problemstillingen «Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i forbindelse med uteskole?». Det viser seg at resultat av denne type problemstilling lett kan slå hull i oppgavens ramme. Under arbeidet dukket det opp mye man kan fordype seg i, for det finnes flere muligheter og utfordringer innenfor uteskole enn det denne oppgaven fremstiller. Jeg vil derfor understreke at det jeg presenterer i denne oppgaven ikke er den fullstendige konklusjon av problemstillingen, men en oppsummering av de viktigste funnene i min undersøkelse. Jeg mener likevel at dette er et godt bidrag til lærere som ønsker å praktisere uteskole. Resultatet bygger på intervju med fire lærere som har erfaring med uteskole. Jeg velger å begynne med utfordringer og avslutte med muligheter, siden muligheter avslutningsvis gir et mer positivt bilde.

Utfordringen jeg velger å trekke frem først er tid. Lærere opplever korte undervisningsøkter som en utfordring. Med andre ord, den fenomenologiske tiden oppleves for kort av hver enkelt. Lærere opplever også liten tid til planlegging og forskning viser at mye tid går til møter, dokumentasjon og testing. Det kan bety at den tekniske- rasjonelle tiden ikke er fordelt godt nok og at noen oppgaver tar for mye tid. Den fenomenologiske- og den tekniske- rasjonelle tiden kolliderer i forsøk på å effektivisere lærerarbeidet. Dette betyr at lærere vil være mer avhengig av sin egen erfaring. Noe som fører oss videre til lærerens kompetanse. I undersøkelsen kommer det frem at lærerens kompetanse er den viktigste faktoren for en vellykket uteskoleundervisning, men at få lærere besitter uteskolekunnskap/utdannelse. Dette kan grunnes i for lite fokus i lærerutdanningen, hvor formidlingsorientert pedagogikk utføres i større grad enn aktivitetspedagogikk, men også liten tid til videreutdannelse. Altså igjen viser det seg at den tekniske-rasjonelle tiden ikke strekker til. Sett under ett kan dette resultere i ulik forståelse av begrepet «uteskole» og bruken av det. Uteskole som læringsarena blir fort assosiert med friluftsliv og naturaktiviteter. Altså, lærere besitter en smal forståelse av begrepet der det er tilstrekkelig å bare være ute, eller kun benytte uteskole i realfag og kroppsøving. Det viser seg midlertidig at uteskole krever kompetanse når læringsrommet blir større og rammene endrer seg. Det krever forberedelse og bearbeidingsfase, som igjen krever tid. Det er derfor grunn til å tro at lærere velger bort uteskole fordi tiden ikke strekker til. En lærer med kompetanse i uteskole ville i større grad vurdere hvilke deler av fagstoff som kan knyttes til uteaktivitet og hva som passer best i klasserommet. Videre kan vi argumentere for at læreplanen byr på noen utfordringer. For eksempel metodefriheten som ofte går i klasserommets favør. For selv om

læreplanen nevner nærmiljø og lokalsamfunnet i både prinsipp for opplæring, den generelle delen, læringsplakaten og i flere kompetansemål har lærere mulighet til å velge bort uteskole som utvidet læringsrom. Men om lærere hadde kompetanse i uteskole ville kanskje flere benytte seg av uteskole i større grad, og jeg ville heller ansett metodefriheten som en mulighet for å ta i bruk uteskole.

Andre muligheter med uteskole er virkelighetsnære- og sosiale opplevelser som legger rette for bedre læring. En variert skolehverdag hvor flere læringsarenaer tas i bruk gir en annen tilnærming til fagstoffet. Elevenes læringsutbytte blomstrer når man får gjøre noe praktisk og hvor man tilegner seg kroppslige og sansemessige erfaringer i møte med lærestoffet. Man får altså en dypere forståelse og hukommelsen blir mer effektiv. En positiv sideeffekt av dette er språkets utvikling. Mens klasserommet stimulerer det refererende språket på den ene siden, stimulerer uteskole til mer undersøkende og spontant språkbruk på den andre siden. Dette kan oppleves positivt til elever som ofte får vist en annen side av seg selv i møte med sosial- og virkelighetsnære opplevelser. Uteskole kan altså sees på som en form for tilpasset opplæring. Hvor flere elever opplever mestring og får mer motivasjon gjennom å være nysgjerrige og snakke med andre.

6.1 Veier videre

Avslutningsvis vil jeg peke på mulige veier videre. Under arbeidet med oppgaven dukket det opp nye problemstillinger og mye relevant til tema som «presset på» oppgaveomfangets vegger. Jeg anbefaler derfor leseren å se på andre ressurser lærere oppfatter som utfordrende, som for eksempel økonomi, utstyr, vær og vind. Eller muligheter som for eksempel samarbeid, relasjonsbygging, motorisk trening, lek og fysisk aktivitet. Det kan kanskje være av interesse å forme en problemstilling som tar for seg kompetansemål i læreplan, og hvordan de blir fulgt opp i skolen. Eller sammenligne uteskole på ungdomstrinnet kontra barnetrinnet – hvor nasjonale prøver, tentamen og andre tester kan være grensesettere. I tillegg kan det være interessant å se på den nye læreplan for 2020, og om uteskole blir implementert i den nye læreplanen i mindre eller større grad. Eller for eksempel sammenligne uteskole i LK06 kontra den nye læreplan. Dette hadde jeg selv tiltenkt min oppgave, men jeg valgte å kun fokusere på nåtidens læreplan da lærere ikke har skapt erfaringer til den nye.

7 Litteraturliste

- Brekke, M. Og Tiller, T. (red.) (2013) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Fiskum, T.A. og Husby, J.A. (2014) *Uteskole didaktikk: ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Frøyland, M. (2010) *Mange erfaringer i mange rom – en undervisningsmodell*. Tilgjengelig fra: <https://www.naturfagsenteret.no/c1525443/binfil/download2.php?tid=2074364> (Hentet 01. mai 2019).
- Haug, P. (2003) Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret fot Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd
- Imsen, G. (2006) *Lærerenes verden: Innføring av generell didaktikk*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2016) *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. Og Ramberg, M. R. (2014) Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen? Sosiologi i dag, årgang 44, (4), 10-35. Tilgjengelig fra: ojs.novus.no/index.php/SID/article/download/1099/1090 (Hentet: 27. april 2019).
- Haug, P og Bachmann K. (2007) Norsk pedagogisk tidsskrift, *Tilpassa opplæring*, Volum 04/2007, s. 269. Tilgjengelig fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194521/npt_2007_04_pdf.pdf (Hentet: 28. april 2019).
- Jordet, A. N. (2009) *Hva er uteskole*. Tilgjengelig fra: https://www.forskerfrø.no/artikkel/vis.html?tid=1212838&within_tid=1212684 (Hentet: 24. januar 2019).
- Jordet, A. N. (2010) *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS
- KS (2018) 17/01896-1. *Forhandlinger om SFS 2213 Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring pr. 1.1.2018*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213.pdf> (Hentet: 05. mai 2019)
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2008) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- NESH. (2016) Generelle forskningsetiske retningslinjer. Tilgjengelig fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> (Hentet: 12. mars 2019).
- Nicolaisen, H., Nyen, T. og Olberg, O. (2005) *Lærernes arbeidstid: Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006*. (Fafo-rapport 508). Oslo: Fafo.
 Tilgjengelig fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/508.pdf (Hentet: 05. mai 2019).
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2014: 7 (2014) *Elevens læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova – oppl (2016) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. *Kapittel 1: Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. § 3-1. Tilpassa opplæring*. Tilgjengelig fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpassa%20opplæring> (Hentet: 01. mai 2019).
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- St.meld. 11 (2008-2009) (2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2010) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*.
 Tilgjengelig fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf (Hentet: 05. mai 2019)
- Utdanningsdirektoratet (2015a) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringen*.
 Tilgjengelig fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (Hentet: 27. april 2019).
- Utdanningsdirektoratet. (2015b) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Generelle del av læreplan*.
 Tilgjengelig fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf (Hentet: 27. april 2019).
- Vingdal, I. M. (2014) *Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn*. I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring*. Oslo Gyldendal Akademisk, s. 37-59
- Vygotsky, L. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk

8 Vedlegg

Vedlegg 1 - Samtykkeskjema

Hei,

Jeg studerer ved NTNU i Trondheim og skriver bachelor ved grunnskoleutdanningen, 5-10 trinn. Temaet jeg har valgt å skrive om er uteskole, der formålet med studien er å finne ut hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever ved bruk av uteskole. Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har erfaring med bruk av uteskole i undervisningen.

***** tipset meg om deg, og jeg lurder derfor på om du kunne tenke deg å stille opp til ett intervju?

Opplyser om at intervjuet er frivillig og du har rett til å trekke deg fra forskningen når som helst, uten begrunnelse. I tillegg vil din identitet være anonym og datainnsamlingen vil ikke bli brukt i andre sammenhenger enn oppgavens formål.

Håper på en rask tilbakemelding.

Ta gjerne kontakt om du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Karoline Traasdahl

Telefon: *****

E-post: *****

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Jeg studerer ved NTNU i Trondheim og skriver en bachelor om uteskole ved grunnskoleutdanningen.

Med hjelp av deg og andre fagpersoner ønsker jeg å finne svar på problemstillingen min:

«Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i forbindelse med uteskole?».

I dette intervjuet kommer jeg til å stille deg åpne spørsmål om uteskole, slik at du står fritt til å besvare spørsmålene med egne ord. Bruker egen erfaring og gjerne kom med eksempler fra din hverdagsverden. Spørsmålene er tilrettelagt på forhånd.

All informasjon jeg samler inn er taushetsbelagt og skal presenteres i anonym form. Du har mulighet til å trekke deg fra undersøkelsen når du selv ønsker. Dataene skal ikke brukes i andre sammenhenger enn dette formålet.

Intervjuet vil ta ca. 30-40 minutter

Har du noen spørsmål før vi starter?

Begrunn svarene så godt du kan

1. Hvilke erfaringer har du med uteskole?
2. Hvor ofte bruker du andre læringsarenaer enn klasserommet?
3. Hvorfor tror du uteskole ikke blir nevnt i læreplanen?
4. Hva tror du skjer med uteskole når det kommer ny læreplan?
5. Hva er negativt og hvilke utfordringer finnes med uteskole?
6. Hva er positivt og hvilke muligheter finnes med uteskole?
7. Hvilke virkninger opplever du uteskole har på elevenes læring?

Vedlegg 3 - Analyse

Spørsmål	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Hvilke erfaringer har du med uteskole?	Jeg har tatt 7.5 studiepoeng i faget «uteområde som læringsarena». Ut over det har jeg erfaring med uteskole på dager som skolen arrangerer som skidag eller overnattingsturer. Har også erfaring med turer/aktiviteter, matematikkundervisning osv. der målet er at eleven skal få et læringsutbytte ved å gjøre praktiske og/eller teoretiske oppgaver ute. Det kan være skolegården eller i nærområdet.	Jeg har tatt videreutdanning i uteområdet som læringsarena og brukt deler av det jeg har lært der i egen undervisning. Jeg har hatt en ganske aktiv 4.klasse i matematikk som jeg måtte finne på noe alternativt med da de ikke kunne sitte stille lenge av gangen. Uteskole en fast mattetime i uka ble løsningen der. Vi hadde aktiviteter som å måle areal og volum av gjenstander og flater ute og stafetter med matteoppgaver. Jeg opplevde at de timene vi regna oppgaver og hadde undervisning inne ble mer suksessfulle og at elevene	Jeg har gått studiet «UTOLA» (uteområdet som læringsarena) i Levanger. I tillegg har jeg erfaring i undervisnings-sammenheng. Det er ikke så enkelt å finne på oppgaver som elevene kan gjøre ute, men i matematikk, naturfag, gym og kunst og håndverk har jeg tatt med ungene ut i noen sammenhenger. Har også vært med elevene på museum og på skidager ved skolen.	Jeg har jobbet med uteskole siden 2014. Jeg har før den tid forsket på det å benytte uteområdet som læringsarena som et supplement til ordinær klasseromsundervisning. Jeg er faglærer i matematikk og naturfag på ungdomsskolen, og bruker i dag uteskole flere ganger i måneden.

		<p>gledet seg mer til matematikktimene.</p> <p>Jeg har også praktisert en del andre former for uteskole der elevene reiser på museum, turer og bedriftsbesøk. Dette har jeg gode erfaringer med da elevene ofte gleder seg til slike dager og fordi de sitter igjen med mye ny kunnskap etter oppleggene.</p>		
<p>Hvor ofte bruker du andre læringsarenaer enn klasserommet?</p>	<p>Det varierer hvor ofte jeg tar i bruk andre læringsarenaer. Først og fremst må det være hensiktsmessig i forhold til læremålene i faget. I naturfag og kroppsøving er det i større grad naturlig å bruke uteområde i undervisning, enn f. eks engelsk. Matematikk er også et fag der det i noen emner kan være</p>	<p>Prøver å gjøre det så ofte som mulig, men økonomiske begrensninger samt at det er veldig værhardt her jeg jobber gjør at det ikke blir så ofte som jeg ønsker. Har uteskole i alle fall noen ganger i løpet av en måned, men skulle helst hatt det hver uke.</p>	<p>Ikke så ofte som jeg skulle ønske. Synes jeg har for liten tid til å lage gode opplegg. Redd om jeg ikke har tenkt på alt vil det eskalere helt, og elevene ikke vil få noe utbytte av det. Men jeg ønsker å bruke det.</p>	<p>3-4 ganger i uken.</p>

	<p>naturlig å bruke uteområde. Som f. eks geometri.</p> <p>Jeg synes det er lettere å ta med elevene ut når jeg jobber på mellomtrinnet enn i ungdomsskolen, noe som kan være av ulike årsaker. På ungdomsskolen er det større læringspress, elevene skal kunne målene i læreplanen når de går ut av 10. klasse, og de kan komme opp i eksamen i faget.</p> <p>Dersom en skal gjennomføre uteskole ofte tar det mye tid å komme seg ut og gjennomføre aktiviteten.</p>			
<p>Hvorfor tror du uteskole ikke blir nevnt i læreplanen?</p>	<p>Jeg tror uteskole er en type organisering av læringsaktiviteter/læringsstrategi som det er opp til den enkelte skole å bestemme</p>	<p>Det er vanskelig å si. Da uteskole kan være så mye forskjellig er det egentlig rart at det ikke er nevnt. Likevel kan uteskole forankres i læreplanen ved at det er en</p>	<p>Det vet jeg ikke. Men kanskje fordi det ikke er et eget fag? Lærere kan tolke læreplanen på egen måte, dvs. Vi kan være kreative så lenge vi holder oss til målene. Lærere</p>	<p>Jeg opplever at uteskole er et misbrukt begrep blant lærerne i skolen. Uteskole kan implementeres som supplement i alle fag, men</p>

		<p>arbeidsmetode en kan bruke for å oppnå ny læring. I den generelle delen står det noe under det «skapende mennesket»</p> <p>Skal man ha skapende arbeid, søking og opplevelser bør man ikke bare sitte inne i klasserommet, men også ut å utforske.</p> <p>Selv om uteskole kanskje ikke er nevnt i den generelle delen av læreplanen, er man nødt til å ta i bruk uteskole for å nå enkelte kompetansemål for fag.</p> <p>I læreplanen for kroppsøving for 10.trinn står det for eksempel at eleven skal kunne orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og planlegge og gjennomføre</p>	<p>får derfor selv velge om de ønsker å gjøre målet inne i klasserommet eller ute. Om uteskole hadde vært nevnt i læreplanen, hadde kanskje flere følt at de måtte mer ut av klasserommet. De deltar bare på de «obligatoriske» turene som skolene har lagt opp til, fordi det ellers blir for tidkrevende</p> <p>Jeg tror mange lærere tror «uteskole» betyr at man skal være ute for å få ett avbrekk i undervisningen. At uteskole bare gir «ett pust i bakken» til mer klasseromsundervisning</p>	<p>mange begrenser det til realfag</p>
--	--	---	---	--

		<p>turer til ulike årstider. For å kunne gjennomføre dette må man ta med elevene ut. Det er derfor merkelig at ikke uteskole blir nevnt også i den generelle delen av plana. Det er i tillegg nesten ubegrenset med muligheter for å nå kompetansemål i alle fag ved å være utenfor klasserommet.</p>		
<p>Hva tror du skjer med uteskole når det kommer ny læreplan?</p>	<p>Jeg tror ikke uteskole får større fokus i den nye læreplanen. Men det kan være naturlig å drive uteskole for å oppnå noen av de nye læreplanmålene (som ikke har kommet enda). Det skal blant annet være større fokus på miljøbevissthet.</p>	<p>Jeg har ikke satt meg inn i utkastet for ny læreplan, men det virker som at det blir mer fokus på utforsking og eksperimentering i fagene. Dette gjør at man kanskje må ha enda mer fokus på å tenke alternativt og ta i bruk læringsarenaer som er utenfor klasserommets fire vegger.</p>	<p>Jeg har ikke lest meg opp på hva den nye læreplanen vil inneholde. Men har fått med meg at Ludvigsenutvalget har nevnt «dybdelære». Det tolker jeg som at uteskole kan brukes mer aktivt. Man går mer i dybden av fagene, og uteskole kan tolkes som «learning by doing».</p>	<p>Begrepet danser seg vel inn i begrepet tilpasset opplæring. Jeg mener det ikke er mulig å tilpasse for alle elever, uten å ta i bruk uteskole på en eller annen måte.</p>

<p>Hva er negativt og hvilke utfordringer finnes med uteskole?</p>	<p>Jeg tror ikke det er så mye negativt med uteskole. For mennesket er det naturlig å være ute og bevege på seg. Utfordringene er som nevnt det å avgjøre at det er mer gunstig å drive uteskole i fag som engelsk, krle osv. enn å drive klasseromsundervisning. En må ha en klar hensikt med målet om uteskole. Det er naturlig å drive uteskole når fokuset er sosiale mål, læring i å kle seg riktig, være i aktivitet. Det er vanskeligere når målet er f. eks «beskrive kort fosterutvikling og hvordan fødsel foregår». Det er mer naturlig når læringsmålet er «undersøke og registrere biotiske og abiotiske faktorer i et økosystem i nærområdet og forklare</p>	<p>Utfordringene med uteskole er ofte økonomiske og det å ha nok voksne. I en utfordrende klasse kan noen oppleve at det blir vanskelig å ta med elevene ut dersom de ikke har ekstra voksne med på tur. Hvis man skal være ute i nærområdet er man avhengig av at elevene har klær for alle værforhold eller at det finnes en plass man kan søke ly for vind og regn. Jeg er opptatt av at uteskole skal være en god opplevelse og da kan været være ei utfordring dersom man skal være ute. I tillegg er det med økonomi ei utfordring da man ikke alltid får ta buss osv.</p>	<p>Jeg synes tiden er den største utfordringen med uteskole. Som lærer har jeg ikke nok tid til å planlegge en undervisning med gode rammer. Da er det enklere å være i klasserommet med allerede satte rammer. I tillegg er det vanskelig å komme med godt nok innhold og jeg er redd elevene ikke får noe utbytte. Andre oppgaver krever for mye tid. Tror det blir mye unødvendig før- og etterarbeid. Penger er også en utfordring som skolen opplever. Det koster å ha flere lærere til stede og det koster med kollektiv transport evt. Museum-besøk o.l. Jeg synes det ofte er utfordrende, for det er ikke</p>	<p>Undervisningen i uteskole må planlegges på en helt annen måte enn i en vanlig klasseromsundervisning med fire vegger. Det er så mye som kan gå galt og man kan fort miste kontroll om man ikke er strukturert nok. Reglene er annerledes og man må kommunisere med elevene på en annen måte</p>
---	--	--	--	--

	<p>sammenhenger mellom faktorene».</p> <p>Jeg ønsker meg mer konkrete forslag til hva vi kan gjøre i de enkelte fagene for å drive uteskole i større grad. Det kan være vanskelig å se mulighetene, fordi tiden ikke strekker til. Det hadde vært fint med en idébank slik at læreren kan improvisere og bygge kunnskap der elevene står. Jeg tror mange ikke tørr prøve fordi de mangler kunnskap.</p> <p>Det tar for mye tid å komme seg ut og gjennomføre aktiviteten. Ofte er timene 45 minutter – 1 time. Det kan være arbeidskrevende å slå sammen</p>	<p>For at undervisningen ute skal være bra burde lærere ha kompetanse i det. Har man ikke «redskapen» på plass, blir det vanskelig å utføre jobben. Uteskole må bli gjennomført med gode rammer, klare mål og tanker, og at både førarbeid og etterarbeid er viktig slik at læringsutbyttet blir størst mulig. Utfordringen er altså kompetansen i faget som skal utføres og planlegges av den enkelte lærer. Uten å kunne faget sitt til fingerspissene, vil det å gjennomføre uteskoleøkter bli en stor utfordring og kanskje oppleves tidkrevende.</p>	<p>alltid like enkelt å få med alle på de planlagte aktivitetene. Som lærer mister man oversikt og kontroll. Det er mye ansvar å ha en stor klasse med seg på tur. Det kan oppstå skader eller elever kan rømme. Ikke alle elver har utstyr som ski og sykler. Eller gode nok klær.</p>	
--	--	---	---	--

	timer når en skal avtale med andre lærere om å bytte timer			
Hva er positivt og hvilke muligheter finnes med uteskole?	<p>Det positive med uteskole er «learning by doing». Vi lærer når vi gjør noe praktisk og beveger på oss. Det er mye læring som kan foregå på en gang, både sosialt og faglig, mot å sitte i klasserommet.</p> <p>Det finnes mye større muligheter enn vi er klar over.</p> <p>Vi lærer når vi gjør noe praktisk og beveger oss, «learning by doing». Jeg opplever at elevene husker slike dager i lang tid etterpå, og at de snakker mye om det. Sikkert fordi de husker mer når de opplever virkeligheten i virkeligheten, bruker kropp og sanser</p>	<p>Det er mye som er positivt med uteskole, og det finnes uendelig med muligheter.</p> <p>Uteskole kan være så mangt, det kan være en tur ut i skolegården, et besøk hos en bedrift, museum, fisketur, telttur, altså det meste utenfor klasserommet. Jeg mener at uteskole skaper mer engasjement og motivasjon hos elevene. De trenger slike «avbrekk» fra den vanlige skoledagen for å lære noe mer praktisk og visuelt. De trenger å lære seg å være ute og like å være ute, samt å se hvordan arbeidslivet fungerer og hvordan folk jobber.</p>	<p>Det er mye positivt med uteskole. Elevene er glad for å gjøre noe annet enn det de vanligvis gjør. Man lærer ved å gjøre og oppleve sammen med andre. Det er godt å være ute i natur eller nærområde.</p> <p>Det er en form for tilpasset opplæring og jeg tror mange elever blir motivert av å være med på uteskole. Jeg opplever at elever husker mer fra det vi har gjort ute enn det som har skjedd inne i klasserommet.</p> <p>Det er mer sosialt enn klasseromsundervisning.</p> <p>Sosiokulturell læring. Elevene snakker sammen og språket utvikler seg mye. De føler seg inkludert i faget på en helt</p>	<p>Man får brukt hele sanseapparatet ved å bruke uteskole som læringsarena.</p> <p>Men det er også viktig å tenke på et forarbeid og etterarbeid med slike uteskoleøkter. Det skal ikke bare være en happening, men noe som gir økt kompetanse, glede, mestring, trygghet og alle de gode elementene uteskole bærer med seg.</p>

		<p>Jeg har nesten bare positive erfaringer med uteskole.</p> <p>Uteskole gjør at det blir lettere å bygge relasjoner i skolen. Når foreldrene på foreldremøte får se bilder av alt elevene har opplevd utenfor klasserommet skaper det et positivt engasjement og de får ofte et mer positivt syn på lærerne og skolen når de ser hva som blir gjort for ungene deres. På skolen her starter vi hvert skoleår med en telttur der hele ungdomstrinnet deltar. Dette gjør vi for at de skal få noen felles opplevelser og skape nye vennskap. Vi har faglige opplegg ute og elevene jobber i grupper på tvers av trinna. Dette har vi gode erfaringer</p>	<p>annen måte. Synes det er viktig at elevene opplever virkeligheten i virkeligheten.</p> <p>Det er ikke like enkelt for alle å lære ved bare å skrive, lytte og regne.</p> <p>Utforsking, bruke kropp og sanser.</p>	
--	--	---	---	--

		med, og ser at det er noe elevene husker i flere år.		
Hvordan opplever du uteskoles virkning på elevenes læring?	<p>Når uteskole blir gjennomført med klare mål og tanker om læringsutbyttet, og rammene rundt opplegget er godt, opplever jeg at uteskole virker positivt på elevenes læring. Også fordi det når elever som er mer komfortable ute enn i klasserommet. Det kan få frem noe i elever som ikke «blomstrer» i klasserommet.</p> <p>Man kan knyttet teori til praksis. Man få en annen forståelse ved å oppleve virkeligheten i virkeligheten. Det man leser får faktisk en mening. Uteskole skaper mer engasjement og motivasjon hos elevene. De trenger slike «avbrekk» fra den</p>	<p>De blir mer nysgjerrige og ivrige etter å lære. Når man kommer inn etter å ha hatt uteskole har de nesten alltid spørsmål eller kommentarer til det de har opplevd. Jeg tror det er viktig med både før og etterarbeid med læringen fra uteskoleopplegget slik at læringsutbyttet blir størst mulig. Opplever også at elevene husker slike dager i lang tid etterpå, og at de snakker mye om det. Jeg vil påstå at læringsutbyttet er minst like bra og kanskje bedre enn når man har vanlig undervisning i klasserommet.</p>	<p>Noen opplever mer mestring og får mer motivasjon. Uteskole er drivkraften til mange elever som ikke får fullt læringsutbytte i klasserommet. Det er ikke like enkelt for alle å lære ved bare å skrive, lytte og regne. Nysgjerrigheten blomstrer og elevene stiller mange spørsmål. Jeg tror de husker mer fra det vi har gjort ute enn det vi har gjort inne. Bruker kropp og sanser. Så konklusjon er at uteskole har en god virkning på elevens læringsutbytte.</p>	<p>Elevene får en dypere forståelse for det emnet de jobber med. Ved å bruke alle sansene, vet man at hukommelsen blir mer effektiv når lærdom kommer via hender, hodet, syn, hørsel, lukt, etc.</p>

	vanlige skoledagen for å lære noe mer praktisk og visuelt	Variert undervisning har virket veldig positivt på en rekke elever jeg har. De er mer komfortabel ute enn inne og blir mer nysgjerrige, motivert og ivrig etter å lære. Det kan tolkes at uteskole er en form for tilpasset opplæring		
--	---	---	--	--

