

Lars André Engkrog

Uteskole i Fagfornyelsen

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
studieretning samfunnsfag

Veileder: Jørgen Klein

Juni 2020

Lars André Engkrog

Uteskole i Fagfornyelsen

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
studieretning samfunnsfag

Veileder: Jørgen Klein

Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Uteskole er en metode som er relativt lite anvendt i skolen. Samtidig har metoden blitt mer fremtredende siden LK97 ble innført. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvilken endring som blir skjer med uteskole når Fagfornyelsen blir innført. Fra høsten 2020 blir Kunnskapsløftet byttet ut med Fagfornyelsen. I oppgaven vil det bli et dypdykk ned i teorien knyttet til uteskole. I tillegg vil andre kjente teoretikere som uteskole bygger på bli presentert. Metoden som anvendes i oppgaven er dokumentanalyse av kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Målet er å påpeke forskjeller som kommer frem i oppgaven.

Forskjellene som fremstår som mest interessante å presentere er dybdeløring og et inkluderende læringsmiljø. Dybdeløring er et begrep som er overordnet for hva læreplanen bygger på. Målet er blant annet å forberede elevene til livet etter skolen. I tillegg skal kunnskap bygges fra bunnen av og opp. En metode som kan anvendes for å oppnå slik kunnskap og ferdigheter er uteskole. I tillegg blir det færre kompetanssmål som tillater elevene å bruke mer tid til å lære seg kunnskap og metode. Et inkluderende læringsmiljø kan også fremmes gjennom uteskole. Det tillater flere elever å oppleve mestring, i tillegg til det bidrar til bedre kommunikasjon mellom deltakerne i skolen.

Abstract

Outdoor school is a method which is relatively little used in the school. However, the method has been prominent since LK97, and it has also existed before that. In this thesis I will try to find changes that happens with the use of outdoor school when Fagfornyelsen is implemented. From the fall 2020 will Fagfornyelsen be the main curriculum in Norway. In this thesis will the theory behind outdoor school be presented. I will also present other known theorists that outdoor school has used. The method in this thesis is document analysis, and the empiricism is Fagfornyelsen and Kunnskapsløftet. The goal is to point out differences between the two.

The difference that is most interesting to present is tied to *deep learning* and *et inkluderende læringsmiljø*. Deep learning is actively used in the curriculum, and it is something it is founded on. The goal is to prepare the pupils to the life after school. Knowledge should also be built from the ground up, starting with what is known for the pupils. A method that can be used to that is outdoor school. The numbers of benchmarks in the curriculum be reduced, that allows more time to use outside the classroom. *Et inkluderende læringsmiljø* can also support outdoor school. It gives pupils joy, and the feeling of mastery. Outdoor school also allows communication to be easier compared to the classroom.

Forord

Arbeidet med oppgaven har både vært utfordrende og givende for meg. Det har vært frustrasjon i hvordan jeg skal skrive en masteroppgave. Samtidig har den gitt meg spennende kunnskap som jeg tar med meg videre i lærerlivet. Masteroppgaven har bidratt til å forbedre meg som lærer ettersom jeg har lært meg grunnleggende pedagogisk teori. I tillegg har jeg fått en dyp forståelse av Fagfornyelsen, og stiller forberedt til lærerlivet.

Jeg vil takke min veileder Jørgen Klein, som jeg ønsket jeg hadde anvendt i større grad enn hva jeg gjorde. I tillegg vil jeg takke klassen, til tross for jeg knapt har sett mine medstudenter siden jul. Koronapandemien har satt sitt preget på masteravslutning med mye arbeid hjemmefra, og lite sosialt samhold. Det har vært tøft å skrive en masteroppgave hjemmefra.

En takk skal også rettes til min kjæreste Torun, som har bidratt med gode distraksjoner fra studentlivet. Det samme har vennene min Håvard Bjørge Almås og Ole Marius Ringstad. En siste takk skal gå til Vilde Ryen Ystad for å hjelpe meg med avslutning av masteroppgaven.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Oppbygging av oppgaven	1
1.2 Problemstilling og mål med oppgaven	2
1.3 Motivasjon	2
1.4 Hva er Uteskole	3
1.4.1 Utfordringer med uteskole	5
1.5 Ekskursjon og feltkurs	6
1.6 Uteskolens røtter	7
2 Teori	9
2.1 Ny og gammel læreplan	9
2.2 Læring gjennom ulike intelligenser	10
2.3 Fysisk aktivitet	11
2.4 Erfaringsbasert læring	12
2.5 Vygotsky	14
2.6 Dybdelæring	15
2.6.1 Endring i Fagfornyelsen for dybdelæring	17
2.7 Tidligere forskning	19
2.7.1 En tur til Danmark	19
2.9.1 Masteroppgaver	20
3. Metode	23
3.1 Hermeneutikk	23
3.2 Forskerrollen	24
3.3 Dokumentanalyse	25
3.4 Min fremgangsmåte	26
4. Empiri fra fagfornyelsen	29
4.1 Alternative læringsarenaer	29
4.2 Tilpasset opplæring	32
4.3 Natur og friluftsliv	33
4.4 Utforske	34
4.5 Praktisk	36
5. Empiri fra kunnskapsløftet	39
5.1 Alternative læringsarenaer	39
5.2 Tilpasset opplæring	40
5.3 Natur og friluftsliv	41
5.4 Utforske	42

5.5 Praktisk	43
6. Hva sier funnene	45
6.1 Samarbeid med lokale aktører	45
6.2 Naturen	45
6.3 Andre slutninger	46
6.3.1 Nærmiljøet	46
6.3.2 Tilpasset opplæring	46
6.3.3 Variert læringsarena	47
6.3.4 Utforskning	47
6.3.5 Praktisk	48
7. Avsluttende diskusjoner	49
7.1 Et inkluderende læringsmiljø og uteskole	49
7.2 Dybdelæring og uteskole	50
7.2.1 Fjerne barrierer mellom fagene	51
7.2.2 Gradvis bygge opp kunnskap	53
7.2.3 Færre kompetansemål	54
7.2.4 Lystfull læring	54
7.2.5 Virkelige verden og autentisk læring	56
7.2.6 Like mål	56
8. Konklusjon	59
Referanser	61

1. Introduksjon

Hele tiden siden jeg begynte på høyere utdanning har uteskole vært interessant som metode. Min faglige bakgrunn kommer fra historie og geografi, gjennom dette løpet ble ekskursjoner og feltkurs aktivt brukt spesielt under geografistudiet. Det var turer til elv, fjell og gamle fiskevær. Dette var svært lærerikt, samtidig som læringen var lystfull og sosial. Uteskole er også noe jeg som elev har møtt i skolen, spesielt innenfor naturfag, som er et annet fag som vektlegger uteskole som didaktisk metode.

Uteskole er en undervisningsmetode jeg ønsker å benytte meg av i rollen som lærer. Bakgrunnen for dette er syn på erfaring som nyttig for å øke elevenes læringsutbytte i skolen. Det kan ligge mye positivt i å gå ut fra klasserommet, blant annet er det en utfordring med et samfunn som i større og større grad sitter stille. Gode rutiner for uteskole kan bidra til å motvirke den trenden i samfunnet. Uteskole er en mer lystfull måte å lære på og elever har i tillegg ulike metoder å lære på, og det kan bli ivaretatt gjennom en variert undervisning. Geografifaget har også en lang tradisjon med å bruke denne metoden, naturligvis er dette et fag som står meg nært. Jeg har som lærer blitt fascinert av uteskole, og vil derfor undersøke denne nærmere.

1.1 Oppbygging av oppgaven

I første delen av oppgaven vil jeg presentere hva oppgaven skal handle om. Derfor vil oppgaven ta for seg hva problemstilling og temaet i oppgaven er. I tillegg blir teori for uteskole presentert i introduksjonen.

I den andre delen av oppgaven vil jeg presentere teori relevant for oppgaven. Selv om det blir med en del teori for uteskole i første delen av oppgaven er det hensiktsmessig å ha med annen teori relevant for temaet. Kapittel to vil derfor vektlegge klassisk teori, i tillegg til nyere teori som er relevant for oppgaven. Utvalget av teori har som formål å belyse empirien som blir presentert i oppgaven.

Metodedelen blir presentert i kapittel tre. Jeg vil redegjør for hvordan jeg går frem for å besvare på problemstillingen i denne delen av oppgaven. Det vil bli presentert en metodisk fremgangsmåte, i tillegg til hvilken metodisk innfallsvinkel jeg anvender.

I fjerde og femte kapittel i oppgaven blir funn fra fagfornyelsen og Kunnskapsløftet presentert. Jeg vil der forsøke å trekke frem hva som er relevant empiri for å skape en diskusjonsdel senere. Diskusjonsdelen av oppgaven blir presentert i kapittel sju. Jeg vil forsøke å knytte teorien og empirien sammen. Målet er å vise hvordan uteskole kommer til uttrykk i fagfornyelsen. I tillegg vil jeg se nærmere på hva uteskole og dybdeløring har til felles. Avslutningsvis vil oppgaven prøve å komme med en konklusjon til problemstillingen. Samtidig vil jeg presentere hva jeg mener kan være videre forskning for temaet.

1.2 Problemstilling og mål med oppgaven

I 2020 kom det en ny læreplan for grunnskolen, denne blir gradvis innført og fullt gjeldende fra august 2020. Spørsmålet denne oppgaven skal se på er om det har skjedd en forandring for hvordan læreplanen legger opp til å bruke uteskole i undervisningen. Problemstillingen for oppgaven er *Hvordan fremmer fagfornyelsen uteskole som didaktisk praksis for den norske grunnskolen?* I tillegg vil også oppgaven ta for seg forholdet mellom dybdeløring og uteskole. Dybdeløring er et nytt begrep som har vært vektlagt i Fagfornyelsen.

I empirien vil fagfornyelsen og kunnskapsløftet bli analysert, det inkluderer alle de ulike fagretningene. Det vil derimot ikke bli presentert alle de ulike fagretningene ettersom det blir for omfattende. Til tross for at det er en samfunnsfaglig masteroppgave er dette en analyse som strekker seg over alle fagene i skolen. Det er også nødvendig å se på hvordan uteskole fremmes i kunnskapsløftet for å eventuelt vise hva som er nytt i Fagfornyelsen. Formålet med masteroppgaven er å se hvordan fagfornyelsen legitimerer uteskole som praksis i den norske grunnskolen. Det blir avslutningsvis et preg av sammenligning mellom fagfornyelsen og kunnskapsløftet.

1.3 Motivasjon

Begrepet uteskole har aldri blitt nevnt eksplisitt i noen læreplan. Selv om uteskole ikke nevnes direkte kommer det frem at undervisningen skal foregå utenfor klasserommet både i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017)(Utdanningsdirektoratet, 2013). Uteskole er også en metode som har eksistert i skolen over lengre tid. Det som er fascinerende med dette er at det ikke har kommet ovenfra gjennom læreplaner eller politikere, men nedenfra fra lærerne (Jordet, 2007). Samtidig er det noe som er lite forsket på innad i

Norge. Siden boken *klasserommet utenfor* av Arne Jordet er det få verk med uteskole som tema. Det som har kommet er blant annet doktor avhandlingen til Tove Anita Fiskum *Outdoor education as an alternative and complementary to pedagogy* (Fiskum, 2015), *Utvidet klasserom i naturfag* av Merethe Frøyland og Kari Beate Remmen (Frøyland & Remmen, 2019) og *UtVite- modellen* av Merethe Frøyland, Dagny Stuedahl og Victoria Sandberg (Frøyland, Stuedahl, & Sandberg, UtVite- modellen, 2018)

Uteskole er også noe som har interessert meg personlig. I grunnskolen er det noen få økter innenfor naturfag jeg husker at det ble anvendt uteskole. Uteskole var da knyttet opp til prosjekter gjennomført utendørs på en arena som tillot mer bråk og rot enn innendørs. I den videregående skolen reiste klassen min til Belgia og Nederland. På turene ble områder fra andre verdenskrig utforsket. Spesielt minneverdig var besøkene på kirkegårder, hvor vi så både tyske- og allierte gravgårder. Det var stor forskjell i hvordan området ble behandlet, de allierte var velstelte og i hvit stein. Tyske kirkegårder var derimot i svart stein og dårlig vedlikeholdt.

Da jeg startet på universitetet, ble uteskole aktivt brukt i geografiutdanning. Olav Fjær var aktiv talsmann for bruk av uteskole for geografstudenter, og andre undervisere brukte også ekskursjoner. Turer ble brukt både i samfunnsgeografi og naturgeografi. Det ble arrangert flere turer, og kunnskapen fra de turene sitter godt. Ikke bare var det læring, men det foregikk på en lystfull måte. Det er da fascinerende at metoden er også i dalende bruk desto eldre elever blir (Jordet, 2007).

Fagfornyelsen er også med på å endre premissene for hvordan undervisningen skal foregå. Dette er på grunn av at læreplanen legger føringene for hvordan undervisningen skal være. Samtidig ligger mye av dette ansvaret også hos lærerne. Uansett finner jeg det motiverende at jeg kan forske på noe som er aktuelt i skolen, ettersom forandring ikke har tredd i kraft enda. Forskningen jeg gjør i denne oppgaven kan være med på å tilføre noe nytt til feltet.

1.4 Hva er Uteskole

Uteskole er når deler av undervisningen legges ut av klasserommet. Typisk kjennetrekke med dette er at det legges til nærmiljøet og foregår på en mer uformell læringsarena sammenlignet med klasserommet. Primært blir uteskole brukt i grunnskolen for 1- 7 trinn. Tendensen er at desto eldre elevene blir desto mindre blir uteskole brukt som metode (Jordet, 2010).

Definisjonen som Jordet bruker, er at det er en måte å arbeide med skolens innhold hvor

elevene og læreren utnytter nærmiljøet. Målet med uteskole er å supplere klasserommet (Jordet, 2010). Det er viktig å poengtere at uteskole ikke er en erstatning for klasserommet, men det kommer i tillegg. Det jeg finner interessant med dette er at det ikke har noen tidsbegrensning, man kan ta en skoletime hvor man er ute i 20 minutter og avslutter med 20 minutter inne på klasserommet. Altså alt som foregår utenfor klasserommet faller under definisjonen uteskole.

Fordelen med korte økter er at det blir lettere å flytte undervisningen ut om man skal ut i 20 minutter sammenlignet med en hel dag. Spesielt gjelder dette for ungdomsskolen ettersom elevene gjerne har flere ulike dager, med ulike lærere (Fjær, 2015). Kjennetrekke for klasser på småtrinnet og ofte mellomtrinnet er at det er samme læreren i klasserommet gjennom store deler av dagen. Det er her lettere å ta med klassen ut en hel dag, ettersom man ikke må planlegge med flere lærere. I ungdomsskolen er dagene til elevene mer oppdelt, det er ulike fag med ulike lærere. Det blir derfor en større kabal som må gå opp for at det skal bli mulig å flytte undervisningen ut.

At fagene er oppdelt skaper også en utfordring for elevene, hva er relevansen mellom de ulike delene? Relevansen mellom fag kan ofte forsvinne for lærere, men også for elever. Dette er en utfordring Dewey påpekte allerede tidlig på 1900-tallet (Dewey, 2000). Muligens har det blitt noe bedre siden tidlig 1900-tallet, men det kan være utfordrende for elever å se sammenhengen mellom samfunnsfag og spansk i skolen. Hverdagen blir da oppstykket for elevene, og det kan oppfattes som lite relevans mellom fagene i skolen. Det er viktig med sammenheng mellom fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er tydelig at elever ofte opplever at læringen som foregår i klasserommet er for abstrakt, og lite relatert til hva som foregår i den virkelige verden. Gjennom å ta undervisningen ut av klasserommet ser man hvordan det faktisk er i den virkelige verden, og læring blir mer autentisk. Gjennom å i tillegg arbeide tverrfaglig vil også elevene se relevans mellom de ulike fagene i skole. Dette er også en problemstilling som går igjen gjennom hele skolen. At elevene opplever skolen som oppdelt i fag med barrierer kan bidra til å svekke motivasjonen i fagene. Det er på grunn elevene ikke ser relevansen mellom de ulike fagene. Slik skal ikke det være i skolen, det skal være relevans mellom hva man lærer i de ulike fagene.

I tillegg skal det det være en relevans mellom hva man møter i skolen og senere i livet. Når elever tenker slik er det tydelig at skolen har et problem med at den er for abstrakt, og skiller seg fra den virkelige verden. Løsningen på dette er ikke å ta den autentiske verden inn i

klasserommet, det blir i beste fall en dårlig etterligning av den virkelige verden sier Jordet (2010). Isteden kan læreren ta klassen med ut i den virkelige verden. Det er også viktig å skape et skille mellom lek og uteskole, det er to ulike begrep. Når man bedriver uteskole, skal det være faglig, og målet er at elevene skal få kompetansen som læreplanen vektlegger. Det er også viktig å påpeke at lek har også en plass i skolen. Det kan være i form av samspill, eller læring i tidlige årstrinn.

1.4.1 utfordringer med uteskole

Utfordringene med uteskole er at det kan være tidkrevende, samtidig som det kan koste økonomisk for skolen (Fjær, 2015). Hva skal så skolen prioritere, turer som koster penger, eller nye klasserom? Løsningen kan være å legge undervisningen til nærmiljøet. Det koster ikke penger å gå å besøke nærmeste kirke eller elv. Tidsaspektet er også et moment som blir dratt frem. Utfordring med tid er at det tar tid å planlegge og gjennomføre en økt utenfor klasserommet (Fjær, 2015). Lærere og elever har også ofte begrenset med tid. Det er mange kompetansemål elevene skal gjennom. For å kunne utnytte ressursene i nærområdet er man avhengig av å vite hva som eksisterer. Det krever tid og innsats å finne ut hva som kan brukes i undervisningen. Det samme gjelder med å samarbeide med andre aktører i området. Spørsmålet blir om det er verdt å bruke tiden på å bli kjent med området for å utnytte det som en ressurs. Det som da blir oversett med en kritikk som sikter seg inn på at uteskole har lite faglig under uteskole er det sosiale aspektet (Fjær, 2015). Det er ikke slik at skolen bare skal ta vare på det faglige, også det dannelsesperspektivet er viktig. Læring elever får gjennom uteskole sitter også lengre når det lærer gjennom uteskole ettersom man får en opplevelse av undervisningen.

Jeg har allerede poengtert at uteskole tillater samarbeid mellom elevene i større grad enn i klasserommet. Samtidig er det ikke slik at elever ikke klarer å samarbeide inne i klasserommet (Moe, 2017). Lærere kan fortsatt arbeide med det sosiale og dannelsesperspektivet innendørs. Dannelse er ikke noe som er særegent for uteskole, det er en oppgave i skolen. Det må derfor foregå både inne og ute. Moe (2017) taler for at uteskole bør foregå når det er hensiktsmessig. Om det ikke foregår på riktige tidspunkt kan det føre til at det faglige i skolen forsvinner. Det kan være viktig å huske at skolen er en arena for læring, da må det faglige være vektlagt når man har uteskole.

1.5 Ekskursjon og feltkurs

Uteskole blir i oppgaven tolket som et overordnet begrep som omfatter all skole som foregår utenfor klasserommet, med forbehold om at det har et faglig fokus. I denne delen vil jeg presentere *ekskursjon* og *feltkurs*. I den sammenheng vil jeg presisere at dette blir tolket som et begrep innenfor uteskole på grunn av det foregår utenfor klasserommet. Det er samtidig et skille mellom uteskole og ekskursjon og feltkurs. Skillet er at *ekskursjon og feltkurs* i større grad vektlegger det faglige, og ofte er tilpasset en eldre elevgruppe.

De to begrepene *ekskursjon* og *feltkurs* skiller seg også fra hverandre. *Ekskursjon* er en guidet tur, enten av lærer eller annen pedagog. På ekskursjon blir elevene formidlet kunnskap av en pedagog eller annen voksen. Det gir elevene mulighet til å observere, og bruker den visuelle sansen (Fjær, 2015). For elevene er dette en noe passiv arbeidsmetode, formålet er bare å lytte og lære av hva som blir sagt. Det er nødvendig å ha noe arbeid i tillegg til bare observasjon, noe jeg vil ta opp igjen senere i oppgaven. *Ekskursjon* er uansett en metode som kan være nyttig for elevene.

Den andre metoden er *feltkurs*, her får elevene selv arbeide med en problemstilling og observere på egenhånd eller i grupper (Fjær, 2015). Eksempler på dette er arbeide med skriftlige oppgaver underveis, og elevene kan notere hva de observerer. Det er også typisk at feltkurs foregår i grupper med elever. Gruppearbeid gjør det mulig å la elevene lære av hverandre, noe som kan være utfordrende i et klasserom. Om elever skal samarbeide seg imellom for eksempel tre- fire stykk blir det for mye støy (Jordet, 2010). Det er da mulig å gjøre dette ute noe som fører til mindre støy, ettersom det er mulig å ha et høyere støynivå ute enn inne i klasserommet. *Ekskursjon og feltkurs* har et større faglig fokus og krever en del planlegging. Metodene kan samtidig anvendes som en gulrot for elevene (Fjær, 2015). Ekskursjon og feltkurs anvendes som undervisningsmetoder utenom det vanlig som elevene kan se frem til. Det bidra til å skape motivasjon hos elevene når man vet at man skal ut og bruke kunnskapen senere.

Felles for både uteskole, *feltkurs* og *ekskursjon* er at forarbeid, underveisarbeid og etterarbeid er viktig. (Fjær, 2015) (Jordet, 2010). Forarbeid vil si at elevene læres først opp til hva man skal se etter under økten utendørs. Om elevene ikke er forberedt er det fort gjort at elevene bare går rundt uten å vite hva de skal gjøre. Videre skal elevene gjør noe underveis, ikke bare være passive deltakere. Unntaket for underveisarbeid er *ekskursjon* ettersom det vil virke forstyrrende for taleren. Eksempler på underveis arbeid kan være å svare på oppgaver, eller at

elevene diskuterer seg imellom. Til slutt må elevene bearbeide hva man gjorde ute. Gjennom å følge dette utnyttes læringspotensialet som eksisterer i uteskole.

Andre fellestrekk er at lærerrollen blir passiv. Unntaket er *ekskursjon* hvor læreren kan ha en fremtredende rolle. Det er ikke læreren i sentrum, isteden blir lærerrollen mer tilbaketrukket. Samtidig er det viktig å påpeke at læreren må bidra i økter som foregår ute, dette skal gjøres gjennom veiledning av elevene. Uansett går man vekk fra den autoritære læreren som har dominert skolen opp gjennom årene i den tradisjonelle skolen. Den tradisjonelle skolen er at elevene sitter på pulten sin, følger med på å hva læreren sier, i ettertid legges det opp til individuelle oppgaver. Under veiledning er det viktig at læreren har faglig kompetanse ettersom mange av tema kan bli tatt opp spontant. På grunn av at uteskole kan preges av spontanitet, er det også viktig at læreren har erfaring med uteskole slik at man kan utnytte mulighetene som dukker opp. Om spontaniteten utnyttes feil kan det fort bli til at hva Jordet (2010) beskriver som «*Laizzes faire skolen*». Det innebærer at det som skjer, det skjer. Hva elevene lærer blir uten store utbyttet, og læringsutbytte blir ulikt for elevene.

1.6 Uteskolens røtter

Et historisk tilbakeblikk forteller oss at skolen til en viss grad har gått bort fra den tradisjonelle skolen slik som den var før. Da var det en autoritær lærer i sentrum, og læreboka var hjelperen. Elevene arbeidet i takt med hverandre, og idealet for en lærer var å være i en byskole med store klasser. Forskjeller i elevgruppen ble ikke tatt hensyn til, her skulle alle være like. Dette ga ikke noe rom for skapende og kreative elever (Jordet, 2010). Målet var at elevene skulle gjengi kunnskap. Refleksjon i skolen eksisterte ikke på den tiden, slik som det gjør i dag. Dette var hvordan skolen var på 1700- og 1800- tallet, først på 1900- tallet kom det kritikk mot den tradisjonelle skolen (Dewey, 2001).

Etter læreplanen L97 i 1997 økte bruken av uteskole (Jordet, 2010). Bakgrunnen for økningen var at L97 vektla elevsentrert undervisning. Man skulle ta tak i det eleven kunne. Tolkningen av elevsentrerte var noen lærere at det ble nødvendig å skape erfaringer med elevene gjennom uteskole. Uteskole spredde seg så gjennom litteratur og didaktikk, til tross for det aldri spesifikt var nevnt i noen læreplan på dette tidspunktet. Det er altså et begrep som har kommet fra lærerne og ikke gjennom føringer i en læreplan. Uteskole har eksistert før L97 og har røtter tilbake til 1600- tallet (Jordet, 2010). Noen fag har vært mer aktive i bruk av uteskole, spesielt geografi og naturfag har anvendt metoden i større grad enn andre fag.

2 Teori

Det først jeg vil gjøre i denne delen er å gi en kort introduksjon av forskningen som jeg har benyttet meg av i oppgaven. Teori om uteskole, ekskursjon, feltkurs og feltarbeid er presentert tidligere i oppgaven. I tillegg vil jeg presentere hva som preger Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Forskning som anvendes i kapittelet er med på å støtte opp om uteskole. Det gjelder Howard Gardner sin teori om *ulike intelligenser*. Videre ser jeg på hvorfor fysisk aktivitet er viktig. To klassiske teoretikere som er aktuelt for læringsteori er Lev Vygotsky og John Dewey. Dewey har teori om erfaringsbaser læring mens Vygotsky er relevant med teorien *nærmeste utviklingszone*. I tillegg er det med teori knyttet til *Dybdelæring* med i oppgaven. Dybdelæring blir presentert fra Ludvigsen og boken dybdelæring av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen. Avslutningsvis vil jeg vise til tidligere forskning utenfor Norge, samtidig som tidligere masteroppgaver blir presentert.

2.1 Ny og gammel læreplan

De siste årene har det vært store endringer i det norske læreplanverket. Fagfornyelsen innføres som egen læreplan fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kunnskapsløftet fra 2006 er på vei ut fra skolen. Endringen som kom med Kunnskapsløftet var blant annet arbeid med grunnleggende ferdigheter (Koritzinsky, 2016). Vektlegging av skrive- og leseferdigheter fra første trinn. Kunnskapsløftet skulle ha tydelig mål for hva elevene skulle lære. Den la også opp til en valgfrihet i arbeidsmetoder, organisering og læremateriell (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nærmiljøet er også noe som blir vektlagt i Kunnskapsløftet. I tillegg ble det revideringer av kunnskapsløftet etter innførelsen. I 2013 skjedde det en revidering med et formål om å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utforskeren ble en del av den generelle læreplanen, og den vektlegger spørrende, nysgjerrige og utforskende elever (Koritzinsky, 2016). Denne delen viser til arbeidsmetoder elevene skulle ha. Det er vitenskapelige arbeidsmetoder, og aktive elever som læreplanen oppfordrer til i denne delen. I tillegg til dette ble utforskeren tilført i samfunnsfag for grunnskolen (Koritzinsky, 2016). Utforskeren var med på å oppfordre til aktive undersøkende elever i skolen.

Fagfornyelsen bygger i stor grad på at man er usikker på hva fremtiden vil bringe. Det er vanskelig å anta hvilke jobber som er viktig i fremtiden. Grunnen for dette er store endringer i samfunnet og arbeidslivet. Usikkerheten er tilknyttet teknologi, kunnskap og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det man derimot vet er at teknologi og kunnskap vil være

med på å prege fremtiden. Det er derfor viktig at barn læres til å reflektere og være kritiske i hverdagen. Dybdeløring er også noe fagfornyelsen vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derfor er valget å kutte ned på antall kompetansemål, slik at man har tid til å gå i dybden på fagene. Jeg vil derfor presentere dybdeløring grundigere senere i teoridelen av oppgaven. Fagfornyelsen tar også sikte på å skape større sammenheng mellom de ulike delene og fagene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvilke prinsipp læreplanen bygger på blir med på å legge grunnsteinen for hvilken teori jeg vil presentere i denne oppgaven.

2.2 Løring gjennom ulike intelligenser

Howard Gardner sin teori om at mennesket lærer gjennom bruk av ulike intelligenser kan være med på å legitimere uteskole og variert undervisning. Kort fortalt går *MI teorien* til Gardner ut på at mennesket lærer gjennom språklige, musikalske, kroppslige, visuelle, logiske, sosiale, selvinnsikt og naturalistiske intelligenser (Gardner, 1993). Alle personene har intelligensene nevnt over, og det eksisterer en korrelasjon mellom intelligensene (Gardner, 1993). Det vil si at man ikke bare er god med en intelligens, men utvikler intelligensene samtidig. I skolesammenheng er det derfor viktig å stimulere alle intelligensene for å få mest utbytte av undervisningen. Lørare må derfor legge opp til en variert undervisning i skolen.

Flere av intelligensene blir allerede ivaretatt i en tradisjonell skolesammenheng. Andre intelligenser kan være fruktbare å gå ut av klasserommet for å utvikle. Intelligensene som er nyttige å stimulere ute er kroppslige, visuelle og sosiale. Jeg vil derfor presentere de tre intelligensene nøyere ettersom de er relevant for uteskole.

Visuelle intelligensen går ut på hvordan man orienterer seg i rom (Gardner, 1993). Det handler også om hvordan man gjenskaper og ser for det visuelle i hodet. Eksempel på dette er hvordan mønster endrer seg på gjenstander når den roteres (Gardner, 1993). For eksempler man møter i den virkelige verden er hvordan man skal rotere en sofa for å få den gjennom en dør. For uteskole derimot kan det være relevant å se på kart, og hvordan man skal orientere seg i et område. Menn har lettere for å utvikle denne intelligensen fremfor kvinner (Gardner, 1993). For gutter i skolen kan det være fruktbart å stimulere denne intelligensen. Det er trossalt gutter som ofte er mest urolig i klasserom sammenheng.

Kroppslig intelligens handler om evnen til å kontrollere kroppen sin (Gardner, 1993). Det kan være evnen til å kontrollere verktøy eller bevege seg. Spesielt i kroppsøving får elevene anvende en slik intelligens. Samtidig kan man lære andre fag gjennom bevegelse, ettersom

man lærer av å bevege seg. I vårt samfunn er dans det mest velutviklet vi har innenfor kroppslig intelligens (Gardner, 1993). Samtidig er det viktig innenfor praktiske yrker, og skolen sin oppgave er å forberede elevene på livet etter skolen. Det er derfor viktig å utvikle den kroppslige intelligensen slik elevene er forberedt på oppgaver man møter i livet.

Den siste intelligensen jeg skal presentere er den sosiale intelligensen. Mennesker omgås hverandre, og lærer av hverandre (Gardner, 1993). Det går ikke bare på språklig kommunikasjon, men også annen kommunikasjon. Kroppsspråket er viktig for kommunikasjon. Utvikling av denne intelligensen kan bidra til arbeid i grupper noe som er fruktbar å gjøre i skolen.

2.3 Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet er viktig for alle mennesker uavhengig av alder. Kroppen et menneske har er skapt for bevegelse (Helsedirektoratet, 2008). Ettersom fysisk aktivitet er viktig for menneskene er det viktig at skolen legger opp til å lære barn og være i fysisk aktivitet. I Norge i dag gjøres dette ofte gjennom to timer fysisk aktivitet i uken. Det er noen fag på skolen elever kan velge som legger opp til mer aktivitet blant annet fysisk aktivitet og helse og friluftsliv. Et delmål med uteskole gjør at aktivitet blir en del av hvert fag i skolen, ikke bare et spesifikt fag.

Helsedirektoratet (2008) sier at motorisk utvikling er viktig for barnets modenhet. Elever som har en lav motorisk utvikling er de samme barnene som har konsentrasjonsvansker i skolen (Helsedirektoratet, 2008). Barn som har lav motorikk presterer derfor dårligere på skolen i form av språk, konsentrasjon og læring. En undersøkelse i Sverige konkluderte med at barn som fikk mer enn to kroppsøvingstimer i uken presterte bedre enn barn som kun hadde de to vanlige timene. Denne undersøkelsen ble gjort på barn med konsentrasjonsvansker (Helsedirektoratet, 2008). Det er en viss korrelasjon mellom fysisk aktivitet og økt prestasjon i skolen for barn med konsentrasjonsvansker. Helsedirektoratet sier også at dette er et område man trenger mer forskning på for å være sikker. Utfordringen er knyttet opp til at man ikke vet hvilken vei korrelasjonen går. Er det kognitive nivået påvirket av motorikken eller omvendt? To år etter helsedirektoratet kom med rapporten skrev Lars Waade (2010) en masteroppgave om samme tema. Den undersøkte hvilken påvirkning fysisk aktivitet hadde på barn med konsentrasjonsvansker (Waade, 2010). Hypotesen i oppgaven var at barn som fikk fysisk aktivitet, i dette tilfellet kroppsøving i skolen ville føre til mindre uønsket uro i

klasserommet. Konklusjonen i oppgaven var at det var en sammenheng mellom verbal uro og fysisk aktivitet blant elever i ungdomsskolen (Waade, 2010).

Uteskole kan bedre fysisk aktivitet og skole samtidig. Gjennom uteskole oppsøker elever og lærer plasser i nærområdet. Aktivitet betyr ikke nødvendigvis at man skal gjennomføre høy fysisk aktivitet. Bare å gå en tur kan være viktig for mennesket. I dette tilfellet kalt hverdagsmosjon, som går ut på at man søker mulige alternative fysiske aktiviteter i nærmiljøet (Helsedirektoratet, 2008). Gjennom å bli vant til å gå læres det også en rutine, kroppen blir vant til å være i bevegelse. Det er en utfordring i samfunnet vårt at man sitter for mye i ro (Helsedirektoratet, 2008). Elever som aktivt beveger seg oppretter en kultur for å være i bevegelse, det blir en vane for individet. Det er lettere å holde seg i bevegelse når denne kulturen er opprettet. Ettersom det er viktig å lære elever å være i bevegelse blir fysisk aktivitet viktig for dannelsesoppdraget som eksisterer i skolen.

2.4 Erfaringsbasert læring

Tidligere var skolen preget av å være en kunnskapsskole, man skulle lære kunnskap på skolebenken. Kunnskapsskolen kan i denne sammenheng sees på som synonymt med den tradisjonelle skolen presentert tidligere i oppgaven. Pedagogikken var særlig fremtredende frem til 1980- tallet (Dale, 2001). Dagens kunnskapsskole vektlegger elevens teknisk-kognitive kompetanse. Det er en fornying av den klassiske kunnskapsskolen som eksisterte tidligere. Det som verdsettes i skolen er at elevene skal lære seg spesifikk kunnskap som kan måles kvantitative. Eksempler på slike mål er hvordan PISA testene er representert i skolen. Her blir elever testet blant annet i hvor stor grad man kan lese, og målt opp mot et nasjonalt og internasjonalt nettverk av skoler. Det er altså en retning som til tider preger skolen den dag i dag. Det har trossalt skjedd en endring gjennom LK97 som har styrket erfaringsbasert læring (jordet, 2010).

Motsvarer til kunnskapsskolen kom gjennom reformpedagogikken og beskrives som progressiv filosofi. Skolen skal ta utgangspunkt i barnets hverdagskunnskaper og erfaringer, og tilrettelegge undervisningen etter den (Dewey, 2001). Det vil si at man tilpasser undervisningen til hva elevene har erfart, og bruker denne erfaringen for fremme læring. Sentral for reformpedagogikken var John Dewey, som talte for en erfaringsbasert skole (Dewey, 2001). Den erfaringsbaserte skolen kjennetegnes gjennom at skolen organiseres slik at elevene lærer i form av en kontinuerlig reorganisering av erfaring. Alle elever har

erfaringer og skolen skal bygge videre på dette, i tillegg til å være med på å skape erfaringer med elevene. Jordet (2010) har redegjort for at det ikke holder med hvilken erfaring hver enkelt elev har. Klassen må ut av klasserommet og få felleserfaringer. Dette er på grunn av at hver enkelt elev har ulike erfaringer. Om man bare skal bruke de iboende erfaringene hos eleven blir det lite som er felles for hele klassen. Elevene får et ulikt utgangspunkt ettersom erfaringene er ulike. Målet til skole skal være å gi elevene mest mulig lik mulighet til å lykkes.

Dewey (2001) opprettet fem ulike faser for erfaringslæring. Det første er en interessant aktivitet for eleven. Aktiviteten som gjennomføres må skape læring, å gjennomføre en aktivitet fører ikke automatisk til læring. Punkt nummer to er at eleven møter et problem som skal stimulere eleven til å tenke. Tredje punkt er selve tankeprosessen hos eleven. Eleven observerer et problem og forsøker videre i tankeprosessen å bearbeide problemet. Det fjerde punktet er at eleven finner et forslag til løsning i det problemet. Det femte og siste steget skal eleven få mulighet til å teste sin løsning. Veien til løsning fører til erfaring for eleven. Når elevene får en slik erfaring så vil det føre til en handling, eleven erfarer så hva konsekvensen av handlingen er. Konsekvensen eller utfallet av handlingen er det som bidrar til å skape refleksjon hos eleven. Det eleven lærer av er refleksjonsprosessen.

For at læringen skulle bli mest mulig autentisk hevdet Dewey at man måtte ut av klasserommet. Rollene mellom lærer og elev blir også mer uklare ute, og målet er at partene ikke skal være like klar over sine roller som elev og lærer (Dewey, 2001). Å fjerne skillet mellom elev og lærer er vanskelig, det er et tydelig rolleskille mellom lærer og elev, noe begge parter er klar over. Uansett kan man se på det manglende rolleskille som et mål, man skal prøve å oppnå ikke nødvendigvis klare det. Gjennom å arbeide utenfor klasserommet blir også rollene mer uformell, ettersom det er en annen arena. Det blir da lettere å prate og kommunisere mellom elever, men også mellom elev og lærer. Videre hevder Dewey at lærere skal være fleksible, og ha mulighet til å improvisere undervisningen (Dewey, 2001). I lag med en klasse er det noe som plutselig dukker opp som er relevant, og det er utvilsomt nyttig å ta det opp når det er aktuelt for klassen. Plutselig er det noe som oppstår på sekundet som man dra nytte av. Om man da er fastlåst i ei lærebok, eller læreplan mister man denne mulighet. Dette er med på å gjøre undervisningen mer aktuell og underholdende for elevene.

Det er viktig å påpeke at reformpedagogene ønsker at skolefag skal være grunnlaget for undervisning (Dewey, 2001). Det er ikke slik at man bare skal gå ut og gjøre det som er aktuelt, og dukker opp. Allikevel skal skolen være mindre systematisk organisert hos de yngre

elevene. Det skaper et skille mellom trinnene, desto eldre eleven blir desto sterkere skille mellom fagene. Nøyaktig når Dewey mener at stoffet skal være systematisk er uklart (Dewey, 2001). I barneskolen skal det ikke være sterkt organisert. Dette fører til at ungdomsskolen og videregående havner i en mellomposisjon. Uavhengig av dette er erfaringsbasert læring aktuelt for de fleste alderstrinn også universitet, men med en klarere struktur.

Det er viktig med et velordnet fagområde, for å ha en suksessfull utvikling hos eleven (Dewey, 2001). At det blir vektlagt spontanitet i hverdagen for lærere og elever fører til at det krever en lærer med høy kompetanse. En utfordring er hvordan lærere utnytter spontaniteten, det er på grunn av læreren får dårligere tid til å utnytte spontaniteten. Det kreves en lærer som har kjennskap til teori og erfaring til uteskole. I tillegg krever det en lærer som er faglig sterk til å vite hva muligheten tilbyr.

2.5 Vygotsky

Vygotsky er et kjent navn innenfor pedagogikken, og står spesielt sterkt innenfor sosiokulturelle perspektiv på læring. Læring blir sett på som en interaksjonsprosess mellom mennesker (Vygotsky, 2001). Elever må først snakke sammen før man kan arbeide med det på egenhånd. Samhandling og gruppearbeid i skolen blir i dette tilfellet sentralt. Læring bør helst foregå i samhandling med en lærer eller annen voksen. Elever har fra før av noe kunnskap og ferdigheter som kan brukes i skolen, og de ferdighetene skal man fortsette å bygge videre på. Om en elev står fast under en aktivitet skal man ikke hjelpe gjennom å gi svaret, men fortsette å bygge på det eleven kan. Det skjer i form av å gi hint til eleven (Vygotsky, 2001). Læreren skal ta tak i nivået eleven er på. Hva eleven kan oppnå av læring er den *nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 2001). Om man overlater eleven til å selv lære på egenhånd kan det bli feil, og eleven opplever lite mestring i hverdagen. Det man bør gjøre i en slik situasjon er å gi hint, for å bygge på kunnskapen eleven allerede har. På norsk kalles dette for stilassmodellen. Samfunnet og miljøet elevene bor i er også viktig, det er på grunn av miljøet rundt elever påvirker hva eleven kan. Desto mer eleven kan desto lettere blir det å mestre skolen. Kunnskapen elever lærere i skolen må også være på et høyere nivå enn hva eleven allerede besitter. En annen utfordring er kunnskapsskolen som bygger på å gjengi fakta. Vygotsky (2001) hevder at mennesket ikke lærer bare av å gjengi fakta. Det må altså være noe nytt, og på et høyere nivå enn hva eleven er på. Samtidig må det være tilpasset nivået eleven er på. Vygotsky sier at eleven lærer ut ifra et allerede eksisterende nivå i skolen,

man bygger så videre på det nivået. Det vil si at om eleven får oppgaver som er for vanskelig fører ikke det til læring, men heller frustrasjon hos individet. Det samme er om oppgaven er for lette. Løsning er å tilpasse til hvert enkelt nivå for eleven.

Miljøet til elevene er viktig for hvordan det presteres i skolen. Elever lærer gjennom interaksjon i hjemmet. Det betyr at elevene som kommer fra ressurssterke hjem har en større mengde kunnskap enn hjem med mindre ressurser. Om elever besitter samme kunnskap og erfaring vil det være med på å jevne ut ulikhetene i skolen. Ettersom forutsetningen for individet er likere. En utfordring med skolen er at elever fra ressurssterke hjem gjør det bedre i den norske skolen slik det er i dag. Dette kommer av at foreldrene har mer ressurser til å følge opp barnet, og eleven håndterer skolen bedre sammenlignet med en elev fra et hjem med færre ressurser (Bourdieu, 1986).

I møte med skolen møter elevene begreper som kan være utfordrende å forstå seg på, dette kalles vitenskapelige begreper (Jordet, 2010). Vygotsky derimot vil at eleven skal lære begreper gjennom interaksjon mellom lærer og elev. Dette skal skje ved å knytte dagligdagse, eller spontane begreper opp mot vitenskapelige begreper (Jordet, 2010). I dette tilfellet er det spontane begrepet det som brukes i hverdagen, noe eleven lærer gjennom interaksjon med andre. Hovedsakelig er det familien som er det viktigste stedet for slik interaksjon, men etter hvert blir også andre arenaer viktige. Vygotsky (2001) tar høyde for at barnet tar med begrepet med inn i skolen hjemmefra. Utfordringen blir da at det er ulikt hva hver enkelt har med hjemmefra og inn i skolen. Begreper eleven lærer i skolen blir til innenfor den nærmeste utviklingssonen, og viser til hva man kan lære seg i første omgang. Det eleven allerede kan er det spontane begrepet, og gjennom å bruke dette lærer eleven det vitenskapelig. Gjennom å lære begreper på denne måten, lærer eleven også å sette et system på begreplæringen (Dale, 2001). Systemet eleven lærer kan så overføres til andre fag, og bli viktig for elevens videre utvikling.

2.6 Dybdelæring

Dybdelæring kan i første omgang fremstå som noe fjernt fra uteskole. I tillegg er det forståelig om det tenkes at dybdelæring er knyttet opp til å studere et fenomen eller en hendelse, og lære seg detaljer nøye. Innholdet av dybdelæring derimot er ikke så enkelt, og hva man legger i begrepet varierer også i litteraturen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). I fagfornyelsen forstås begrepet dybdelæring som at elever skal lære å forstå sammenhenger.

Sammenhengen skal også brukes på annen kunnskap i andre situasjoner enn bare i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er ikke bare faglig fordypning, det bygger også på en overførbarhet mellom fagene og mellom skolen og samfunnet. I oppgaven er det allerede redegjort for at utfordringen med skolen er mangel på relevansen mellom skolen hva man møter i den virkelige verden. I tillegg kan relevansen mellom ulike fag i skolen være vanskelig å forstå. I dybdelæring skal kunnskapen og forståelsen gradvis bygges opp hos elevene, målet er at elevene skal forstå sammenhenger, begreper og metoder. Hensikten er at kunnskap skal huskes over tid, ikke bare gjengis en gang i en vurderingssituasjon. Elevene skal reflektere over egen læring, og bruke denne kunnskapen på andre områder, både sammen med andre og individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Til tross for at dybdelæring ikke henger direkte sammen med uteskole har jeg valgt å ha det med i denne oppgaven. Grunnen til dette er at de bygger på mange av de samme ideene. I diskusjonsdelen vil jeg forsøke å lage en kobling mellom dybdelæring og uteskole ettersom begrepene har felles teori og mål. I tillegg er dybdelæring noe som vektlegges i fagfornyelsen.

I den engelske litteraturen er dybdelæring kalt *deep learning*. Uttrykket betyr mer enn bare å se sammenhenger og å forberede elevene for fremtiden. Målet er å utforme morgendagens medborgere, som er dannelsesperspektivet i skolen. Elevene skal oppleve å endre sin hverdag. Elevene skal ikke bare lære om forandring, men også delta i denne forandringen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Elevene får da oppleve virkelighetens utfordringer i skolen, men for å oppleve dette må man også ut i den virkelige verden. Løsningen på dette er da å gå ut av klasserommet, for å bli bedre i klasserommet. Klasserommet skal da brukes i samspill med uteskole for å styrke læringen. (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

Bakgrunnen for at skolen må forandres er at elevene finner det lite engasjerende å være på skolen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Motivasjonen hos elever synker betraktelig desto eldre elevene blir. I begynnelsen av skolegangen er elevene engasjert i skolen, men dette synker med årene. Bakgrunnen for dette er komplisert, ettersom det både fins ytre og indre faktorer som påvirker motivasjonen i skolen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). En kritikk mot skolen, er at skolen vi har i dag stammer fra midten av 1800- tallet. Skolen er derfor utdatert for vårt samfunn, derfor synker motivasjonen hos elevene (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Arbeidsmarkedet for fremtiden er også svært uforutsigbart. Flere yrker blir automatisert, og antall arbeidere går ned. Skolen er en arena hvor elevene skal forberede seg til arbeidslivet. Det kan oppleves som utfordrende for elever å få motivasjon i skolen når man ikke vet hva fremtiden bringer. Dybdelæring tar i dette tilfellet tak i nysgjerrigheten til eleven.

Målet er å engasjere elevene slik at elevene er kunnskapssøkende. Kunnskapssøkingen skal foregå både i skolen og i hjemmet (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

2.6.1 Endring i Fagfornyelsen for dybdelæring

Dybdelæring er en relativ ny gren innenfor utdanningsforskning, men har de siste årene fått en økende relevans. Bakgrunnen for at det vokste frem var forskningsprosjektet TIPS i Göteborg i 1976, hvor utdanningsforskeren Roger Säljö og psykologen Ference Marton arbeidet med å forstå hvordan elever lærer (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det var to ulike metoder elevene brukte, noen pugget teksten, mens andre forsøkte å forstå sammenhengen i teksten. Den første metoden altså pugging ble sett på som overflatelæring, elevene pugget for å bli gode til eksamen. Overflatekunnskap fører til at elevene forstår fagkunnskapen utelukkende som konkrete fakta, målet er å huske denne kunnskapen for å gjengi den i en prøvesituasjon (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det er utfordrende når elever lærer gjennom overflatekunnskap, det er lite relevans mellom hva man lærer på skolen og det virkelige liv. Den andre gruppen hadde elevene en læringsstrategi som gikk ut på å forstå det som ble lært. Kunnskapen man fikk gjennom læring ble så satt i en større faglig sammenheng. (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019).

Et mål med kognitiv læringsteori er at elevene ikke bare skal huske og gjengi informasjon, eleven skal også forstå og bruke kunnskapen i ulike situasjoner. Dybdelæring forutsetter i så fall kunnskapen elevene lærer skal forstås, før den videre settes inn i en relevant sammenheng (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). I arbeid med skolen og kompetansemålene må kunnskapen som læres i klasserommet knyttes opp til læreplanens kjerneelementer hevder Gilje, Landfald og Ludvigsen (2019). Bakgrunnen for dette er at om elevene bare lærer kompetansemålene forstår ikke eleven sammenhenger, eleven vil i så fall ikke forsøke sammenhengen mellom ulike deler av læreplanen. Dybdelæring vektlegger derfor kjerneelementene av læreplanen sterkt i tillegg til elevens forkunnskaper. Til dels forklares dette gjennom at elevene lærer ny kunnskap i lys av den kunnskapen eleven allerede har.

Det er seks ulike temaer som er strukturert i artikkelen som skal bidra til den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019).

Punktene er basert på tidligere utdanningspolitiske dokumenter.

Mindre stoff gir mer dybde. Det første punktet tar for seg at læreplanen er for omfattende. Spesifikt er det kompetansemålene som blir sett på som problemet i dette tilfellet. Hvordan

skal lærere ha tid til å lære kunnskap fra grunnen og opp når det er mange kompetansemål på læreplanen. Løsning er simpel, og det er å redusere antall kompetansemål i læreplanen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det blir derfor mindre lærestoff i fagfornyelsen, i tillegg kuttes ned på antallet kompetansemål. Det som derimot er viktig er å beholde det viktigste i læreplanen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Mindre stoff og mer dybde tar tak i tidsknipen som kan eksistere i skolen. Formålet med å kutte er å tillate mer tid til å kunne gå i dybden i skolen. Mer tid tillater også satsing på større prosjekter på tvers av fagene, i tillegg til at man kan knytte kunnskapen sammen i ulike deler av faget.

Kjerneelementene er et nytt begrep som skal være med på fagfornyelsen. Kjerneelementene tar utgangspunkt i fagets struktur. Det er altså premisser for hvordan faget skal læres bort (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det skal gjøre leseren bevisst på hva faget handler om. I bunn og grunn handler det igjen om tid i faget, og det skal brukes tid på kjerneelementene i faget (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det legger visse føringer for hvordan faget skal undervises i skolen. Det kan for eksempel være spesielle metoder for faget. Kjerneelementene skal anvendes for å vise ulike fremgangsmåter i faget. Det sier noe om hvordan faget skal læres bort.

Progresjon er det tredje punktet som blir presentert. Det bygger på at elevene skal arbeide med metoder og kunnskap over tid (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det bygger på prinsippene presentert i dybdelæring. Kunnskapen skal bygges fra grunnen av og opp, og det krever tid. I tillegg skal elevene få møte ulike metoder. Målet er at kunnskapen elevene lærer seg blir helhetlig og ikke stykkevis som det kan bli i skolen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Kunnskapen skal også bli presentert på en forståelig måte for elevene. Det bygger på at elevene må relateres seg til kunnskapen i faget, altså det må være relevant for elevene. Det siste som vektlegges i progresjon er at læringsforløpet skal bli mer fastsatt (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det betyr når elevene skal lære kunnskap skal være mer fastsatt i tid enn tidligere

Undervisning på tvers utgjør det fjerde punktet presentert av Ludvigsen utvalget (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det vil forsøke å fremme elevenes forståelse av kunnskap mellom de ulike fagene i skolen. Målet er tverrfaglig arbeid mellom fag. Eksempel kan være å anvende statistikk i samfunnsfag, noe som inneholder element både fra matematikk og samfunnsfag. I tillegg oppfordres det til prosjektarbeid på tvers av flere fag i skolen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det kan bidra til at elevene forstår relevansen mellom de ulike

fagene i skolen. Samtidig er det noe som blir tillatt av det første punktet som er mindre stoff i skolen.

Fagovergripende kompetanser har som formål å belyse hvordan elever bør arbeide (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det er knyttet til at elevene i stor grad skal lære seg å arbeide autonome. I tillegg skal elevene bli bevisst, reflektert og kritisk til prosesser rundt egen læring (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Elevene skal bli kjent med egne metoder for læring, og være i stand til å vurdere de ulike metodene. Det åpner opp for å utforske ulike metoder i klasserommet, slik elevene får innsikt i ulike metoder for å lære. Målet er at elevene skal lære seg å lære (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det skal arbeides med i alle fagene, kunnskapen tilknyttet læringsprosesser vil overføres mellom de ulike fagene i skolen.

Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse handler om at dybdelæring stiller høye krav til læreren kompetanse (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). Det er for det krever stor kompetanse fra læreren for å anvende dybdelæringens mål. Utfordringer ligger i å lage gode aktiviteter og oppgaver for elevene. Det kreves god didaktisk forståelse fra læren, samtidig som læreren må ha god innsikt i faget (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019). I tillegg kreves det at læreren er klar over hvordan elever lærer. Det er viktig at lærere har kunnskap om læringsteorier.

2.7 Tidligere forskning

I arbeidet med masteroppgaven har jeg også lest annen forskning. Forskning knyttet til uteskole vil dermed bli kort presentert i denne delen av oppgaven. Det som har blitt vektlagt er å se litt utenfor Norge sine grenser i tillegg til å se på andre masteroppgave. Derfor blir masteroppgaver tilknyttet uteskole, ekskursjon og feltkurs presentert.

2.7.1 En tur til Danmark

Begrepet uteskole stammer fra Norge (Bentsen, 2013). Derfor er mye av forskningen gjort i Norge. Samtidig er det gjort forskning på uteskole utenfor Norge. Rødkildeprosjektet er en dansk case- studie gjennomført på en klasse over tre år (Mygind & Bentsen, 2009).

Problemstillingen i studien var å se hvordan bruk av uteskole hadde påvirkning på klassens trivsel, aktivitetsnivå, faglig utvikling og sosial utvikling (Mygind & Bentsen, 2009). Det er en firedelt problemstilling, og resultatene blir derfor punktvis for hvert enkelt punkt.

- Aktivitetsnivået i klassen økte i takt med bruken av uteskole. Funnene i studien var at en dag med uteskole tilsvart en dag med vanlige undervisning i tillegg til en dobbeltime kroppsøving. Sammenligner man uteskole med en vanlig skoledag tilsvarer uteskole dobbelt så mye aktivitet (Mygind & Bentsen, 2009).
- Forsørgerne til foreldrene mente at trivselen til barna økte med bruk av uteskole. Barna fikk glede og motivasjon gjennom å bruke uteskole som metode. I tillegg ble klassemiljøet og sosiale relasjoner innad i klassen bedre (Mygind & Bentsen, 2009).
- Uteskole påvirket også hvordan barnene lekte. Dager de hadde uteskole ble leken i pausene inspirert av dagens tema. Dager det var vanlig skole utgjorde ikke temaet for skoletimene temaet for leken i friminuttet. Konklusjonen for dette er at elevstyrt undervisningsform har en positiv innflytelse på elevenesrelasjoner (Mygind & Bentsen, 2009).
- Det faglige perspektivet var vanskelig å måle i denne undersøkelsen (Mygind & Bentsen, 2009). Bakgrunnen for dette er at uteskole og tradisjonell skole legger ulike prinsipper for hva som gjøres. I uteskole blir språket anvendt i større grad enn i et klasserom med lærerstyrt undervisning (Mygind & Bentsen, 2009). Konklusjonen til forskergruppen var at uteundervisning førte til mindre abstrakt tenking og mer variert utdannelsesstenking (Mygind & Bentsen, 2009).

2.9.1 Masteroppgaver

Anne Engh skrev i 2007 masteroppgaven *belysning av uteskole* som tilpasset opplæring i kunnskapsløftet (Engh, 2007). Den kom i sammenheng med innføring av den nye læreplanen på det tidspunktet kunnskapsløftet, og den vektla tilpasset opplæring. Formålet med denne oppgaven var å se på hvordan uteskole ble forankret gjennom tilpasset opplæring i styringsdokumenter for grunnskolen. Samtidig undersøkte hun hvordan lærere begrunnet sin undervisningspraksis. Studien er gjort gjennom to ulike metoder med intervju av fire lærere i tillegg til en dokumentanalyse av styringsdokumentene. Dokumentanalysen konkluderer med at uteskole ikke nevnes spesifikt i de to styringsdokumentene hun undersøkte. Formuleringene gjort i delene om tilpasset opplæring derimot kan være med på å forankre uteskole som praksis i skolen. Dette er på grunn av undervisningen skal ha et lokalt læringsinnhold (Engh, 2007). Intervjuene gjort med lærere styrker også det tidligere forskning sier, nemlig at lærere og skoler står fritt til hvilke didaktiske metoder man kan bruke for å oppnå læreplanmålene. Uteskole vil i så tilfelle kunne begrunnes gjennom at elevene lærer gjennom sanseimpulser og

varierte undervisning i uteomgivelser, respondentene hevdet at dette var med på å ivareta elevenes forutsetninger. Miljøene som ble brukt av lærerne varierte i stor grad. Både natur, kultur og andre samfunnsomgivelser ble brukt som læringsmiljø blant deltakerne i undersøkelsen.

En annen masteroppgave om uteskole er skrevet av Øystein Winje i 2013, med formål om å se nærmere på hvilke pedagogiske muligheter som eksisterer med fast uteskoleundervisning, og hvilke erfaringer elevene fikk av dette (Winje, 2013). I denne oppgaven benyttet Winje observasjon og intervju av lærere og elever. Oppgaven er rettet inn mot idrettsfaget, men det er uansett interessant å se hvilke erfaringer elever har med bruk av uteskole, og hva de trekker frem med uteskole. Konklusjonen i oppgaven er at om man bruker uteskole aktivt, i dette tilfellet en hel dag i uken, kan det være med på å styrke danning, trivsel og læring i skolen (Winje, 2013). Grunnen til dette er at elevene får førstehåndskjennskap til fenomener gjennom å oppleve dem, noe som vil føre til læring. Dette skjer gjennom at eleven reflekterer over fenomenet, og bearbeider hva man opplevde. Videre er denne oppgaven med på å styrke det Jordet sier ettersom uteskole blir dratt frem som noe som vil styrke elevens danning og sosiale kompetanse. Til slutt dro elevene frem frihet, opplevelsene, rutinene og bearbeidelsen av opplevelsene som sider med uteskole. Winje hevder også lærerne som ble intervjuet i tillegg til observasjonen som ble gjort var med på å støtte opp om hva elevene dro frem.

Masteroppgaven *feltkurs i nærmiljøet* handler om hvordan elevene oppfatter læringseffekten av feltkurs (Kristensen, 2014). Problemstillingen i oppgaven var hvordan elevene opplevde feltkurs i nærmiljøet som arbeidsmåte. I tillegg ble det stilt spørsmål i oppgaven angående hvilken betydning feltkurs i nærmiljøet kan ha for elevenes læring. Fremgangsmåten i masteroppgaven var at 40 elever gjennomførte et feltkurs i nærmiljøet på 40 minutter. I dette tilfellet ble det gjennomført med to ulike klasser mens forfatteren av oppgaven var i praksis. Metoden som ble anvendt i oppgaven for å svare på problemstillingen i oppgaven var todelt. Det første var intervju av elever og det andre var spørreundersøkelser. Elevene fikk da spørsmålene etter gjennomført feltkurs. Det ble undersøkt hva elevene husket fra feltkurset. Videre tok oppgaven for seg hva elevene mente om feltkurs som metode. I tillegg tar oppgaven for seg korte feltkurs opp mot lengre feltkurs (Kristensen, 2014)

Svarene i oppgaven var som følgende. Elevene var generelt positive til feltkurs som metode, og mente det fungerte som arbeidsmåte (Kristensen, 2014). Grunnen for at feltkurs var positivt som metoder var at det bidrar til variasjon i skolen. I tillegg fikk elevene autentiske opplevelser i form av at læringen foregikk i virkeligheten (Kristensen, 2014). Det er også

interessant at elevene var delt i hvorvidt de lærte mer av feltkurs sammenlignet med tradisjonell undervisning. I tillegg mente en del av elevene at feltkurs var en lystfull måte å arbeide på.

Den andre problemstillingen er knyttet hvordan elevene kan lære gjennom feltkurs. Det er for det første i form av konkrete eksempler for elevene (Kristensen, 2014). Det vil si at elevene slipper å forholde seg til abstrakte begreper i undervisningen. Isteden vil elevene ha noe konkret å knytte til det abstrakte. Det andre er at elevene fikk oppleve fenomener utenfor skolens arena. Det blir mer autentisk læring av fagkunnskapen (Kristensen, 2014). Det tredje er at kunnskap elever lærer som er knyttet til erfaring er lettere å huske enn abstrakt kunnskap. Det siste punktet er at feltkurs kan være med på å bidra til økt motivasjon for eleven. Det begrunnes med at elevene opplever variasjon og fysisk aktivitet på feltkurs. Konklusjonen i oppgaver er at feltkurs kan bidra positivt til elevenes læring.

En annen masteroppgave om temaet feltkurs er med *verden under lupen* (Angelsen, 2015). Den tar for seg en kvalitativ studie av feltkurs, og sikter seg inne på geofag i den videregående skolen. Det som skiller denne oppgaven fra andre er at den omhandler utenlandsturer. Problemstillingen i oppgaven er todelt, den første er hvordan kan feltkurs bidra til å skape et bedre læringsmiljø for elever (Angelsen, 2015). Den andre er hvilke styrker og hvilke utfordringer er det i å arrangere feltkurs i områder utenfor Skandinavia. Landene som deltakerne i studiene hadde besøkt var Island og Spania. Det var to klasser som utgjorde datamaterialet. Det vil si to lærere og et utvalg av elever. Metoden som anvendes på å svare på problemstillingene i oppgaven er kvalitativt intervju av geofaglærere og geofagelever som har erfaring med å reise på utenlandsturer. Intervjuene ble gjennomført rett etter endt utenlandsfeltkurs.

Funnene i masteroppgaven vektlegges til det sosiale. Elevene blir tryggere med hverandre av å reise på lengre turer (Angelsen, 2015). I tillegg blir elevene kjent med læreren, så det er mulig å skape relasjoner på en slik tur. Å reise utenfor Skandinavia gir også minner og læringsutbytte for elevene. Elevene får også utfordret seg i utlandet ved å anvende språkferdigheter, samtidig som elevene får møte en annen kultur (Angelsen, 2015). Det er også utfordringer knyttet til feltkurs i utlandet. Det som blir nevnt er økonomi, organisering og planlegging. Til slutt nevnes det også at feltkurs kan benyttes som tverrfaglig prosjekt knyttet til språk og dannelesesopdraget i skolen.

3. Metode

For dette prosjektet har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode hvor jeg skal se på Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet. Nærmere bestemt vil jeg bruke dokumentanalyse, og skal presentere metoden nærmere i oppgaven. Kvalitativ forskning fordyper seg i et sosialt fenomen, altså det fordyper seg i det jeg studerer. Læreplanene som utgjør det empiriske materialet tolkes av meg som forsker, for at dette skal gjøres riktig er det viktig å ha forståelse for materialet i undersøkelsen. Derfor må jeg sette meg godt inn i temaet underveis. For å løse dette støtter jeg meg på teoridelen som presentert i forrige kapittel. I tillegg til en kvalitativ metode, bruker jeg også en hermeneutisk inngang for å komme frem til kunnskap i oppgaven. En slik fremgangsmåte mener jeg vil belyse problemstillingen min på best mulig måte.

I denne delen av oppgaven skal jeg systematisk gå gjennom hvordan det arbeides med metode, og hvorfor det blir gjort. Gjennom en grundig teoretisk kjennskap til metoden har man som forsker større refleksjon rundt valg man gjør (Thagaard, 2013). For å vise denne refleksjonen om metoden vil jeg derfor begrunne valgene som gjøres i denne delen. Samtidig skal valgene dokumenteres i teksten, og dette skal gjøres gjennom teori fra kvalitativ metode.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken vokste frem som motsvar til naturvitenskapen og humanistisk vitenskap på 1800-tallet (Postholm, 2010). I dag har *hermeneutikk* blitt en hovedretning innenfor forskning. Hermeneutisk vitenskap ble opprettet for å skape et skille til naturvitenskapen. Metoden kan anvendes innenfor studier av sosiale fenomener. Formålet er ikke å komme frem til en definitiv sannhet, men man kommer nærmere sannheten desto mer fenomenet studeres. Det legges derfor til rette for at en absolutt sannhet ikke eksisterer, ettersom sannheten vil variere ut ifra ulike tolkninger.

Bakgrunnen man har er også med på å påvirke svaret ettersom forforståelse forskeren har, blir en del av analysen. Det er derfor mulig at ulike resultater kommer frem av ulike personer avhengig av bakgrunnen til forskeren. I tillegg vil teoriutvalget for oppgaven påvirke resultatet. Teorien sin oppgave er å belyse empirien, det blir derfor viktig at teorien som anvendes er relevant for oppgaven.

Hermeneutikken vektlegger at det ikke eksisterer slik absolutt sannhet om et fenomen, derimot kan fenomenet tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013). Bakgrunnen for at man måtte ha et skille til naturvitenskapen går til det filosofiske, mennesker er ikke planter eller dyr som

handler på instinkt. Forskjellen mellom dyr og mennesker er at mennesker kan skape meninger og dele meningene med hverandre (Dilthey, 1969). Teorien jeg har valgt for å belyse problemstillingen er presentert tidligere i oppgaven. Jeg mener at ved å bruke et variert utvalg av klassiske teoretikere blandet med moderne teoretikere innenfor uteskole vil jeg kunne belyse problemstillingen på en fruktbar måte.

Tilnærmingen innebærer at forskeren tolker tekst, man skal se etter et dypere meningsinnhold enn hva man kan se på overflaten (Thagaard, 2013). Meningen kan bare forstås i sammenheng med hva man studere. Teorien man har i bakhodet, og annen relevant forskning påvirker hvordan man tolker dataen, og desto grundigere man setter seg inn i det desto mer kan man tolke dataen. Hermeneutikk er egnet både til tekster og muntlig språk (Postholm, 2010). Opprinnelig eksisterte hermeneutikken for og brukes på tekster. I mitt arbeid med å tolke tekster er det fruktbart å legge *hermeneutikken* som en vitenskapelig innfallsvinkel. Dette er på grunn av dataen jeg har vil bli fortolket flere ganger under arbeidet. Ved å fortolke dataen hermeneutisk vil det være med på å styrke resultatet i undersøkelsen.

I analyseprosessen med datamaterialet blir den *hermeneutiske sirkelen* en arbeidsprosess (Postholm, 2010). Meningen i teksten blir påvirket av helheten det blir studert i, altså fra tekstutvalg til helhet. I oppgaven utgjør læreplanene datamaterialet og helheten er teorien og min kjennskap til teori som påvirker analysen. Det oppstår en toveis dialog mellom datautvalget og teorien, gjennom denne prosessen blir det en økt forståelse for temaet som blir studert (Dilthey, 1969). Utfordringen med metoden er at den kan oppfattes som noe vag, det er ingen spesifikke retningslinjer for hvordan man skal gå frem i analyseprosessen (Thagaard, 2013).

3.2 Forskerrollen

Jeg har gått inn i dette prosjektet med min forutinntatthet, altså hva jeg mistenker er utfallet. Dette er noe jeg ikke kan legge bak meg. Jeg er derfor klar over at det eksisterer, i tillegg til at det kan påvirke forskningen. I tråd med hermeneutikken vil jeg derimot bruke forforståelsen i oppgaven, det legges derfor til grunne som en forutsetning for oppgaven. Forforståelsen min anvendes som et utgangspunkt og vil forandre seg etter hvert som jeg arbeider med oppgaven. Til tross for dette er det viktig å fremtre objektiv i forskningsarbeidet. Uansett er det viktig at jeg går gjennom empirien i oppgaven, og er det viktig at jeg forsøker å være så objektiv som mulig i møte med materialet. Det er viktig for meg at forskningen ikke blir slik at jeg bare

prøver å bekrefte mine mistanker. Målet skal være å komme frem til et resultat basert på empirien.

Det er første er at jeg har et positivt syn på uteskole. Et begrep jeg har hørt i skolen er at elevene skal bli vant til å gå på skolen. Det innebærer å lære seg rutiner i skolen og hvordan det skal arbeides i skolen. Det som vektlegges er at elevene skal sitte stille, og arbeide individuelt. Det gjøres lite av skolen å møte elevene på deres arena, det er elevene som skal komme til skolens arena. Jeg mener derfor at elevene ville hatt mer glede, og lært mer i skolen om skolen tilnærmet seg elevenes verden. Da handler det ikke om å snakke om hendelser i hjemmet, det skal bygges på autentiske erfaringer. Det positive synet jeg har til uteskole kan være med på å påvirke hvordan jeg tolker og analyserer empirien i oppgaven.

I tillegg har jeg en forutinntatthet om at uteskole kommer tydeligere frem i Fagfornyelsen sammenlignet med Kunnskapsløftet. Det kommer delvis fra min bakgrunn som samfunnsfagslærer. Når fagfornyelsen ble skrevet ble lærere spurt om hvordan læreplanen skulle se ut, det skjedde i et samarbeid mellom ulike aktører i skolen. I de utkastene jeg leste mente jeg at uteskole ble fremme i større grad enn tidligere. At jeg skal legge alle mine forutinntattheter bak meg er umulig. Isteden vil jeg anvende de i oppgaven. Grunnen for at jeg velger å ha med hva jeg tror er tilfellet for uteskole i oppgaven er for at leseren skal få en transparent forståelse av oppgaven.

3.3 Dokumentanalyse

I oppgaven skal jeg gjennomføre en analyse av Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Metodevalget som er naturlig å bruke i denne sammenhengen er dokumentanalyse. Formålet er å belyse empirien i oppgaven. Dokumentanalyse er en kvalitativ metode som innebærer at stoffet som brukes skal studeres nøye. Dokumentanalyse skiller seg også ut ved at det er mye empiri som er utgangspunktet i analysen. I tilfelle av å studere fagfornyelsen og Kunnskapsløftet er det mye empiri som skal leses. Det er fordi fagfornyelsen og Kunnskapsløftet er et omfattende verk. Det er ikke uvanlig i dokumentanalyse at dokumentene som analyseres er omfattende, men det skiller seg ut fra resten av kvalitativ metode, siden det som regel er få enheter som studeres.

Dokumentanalyse som metode er særlig vektlagt innen sosiologi og historiefeltet. I en dokumentanalyse vil teorien som jeg har presentert tidligere i oppgaven være med på å belyse Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet. Dette skjer med en hermeneutisk inngang til å komme

frem til kunnskap om læreplanen. Min forståelse er at hermeneutikk og dokumentanalyse vil bidra til å styrke hverandre og resultatet. Derfor er det fruktbart med en hermeneutisk innfallsvinkel.

Valget av materiale gjøres av flere årsaker. Dokumentene eksisterer allerede, og ligger åpent på internett noe som gjør de lett å anskaffe. Det er også et bidrag til forskningsfeltet ettersom det er ny forskning. Fagfornyelsen trer først i kraft fra høsten 2020. Det er vanlig når intervju er metodene som anvendes. Ettersom fagfornyelsen trer i kraft fra høsten får jeg mulighet til å være tidlig ute med forskningen på området. At det er noe nytt som kan bidra til forskningsområdet er noe jeg finner spennende og motiverende i arbeide med oppgaven.

3.4 Min fremgangsmåte

I dokumentanalysen har jeg valgt å gå frem med å printe ut Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet i helhet. Bakgrunnen for dette valget er at jeg finner det lettere å lese på papirbasert tekst. Samtidig er det lettere å ta notater og markere på arket når det er i papirformat. Det innebærer alle de ulike deler av Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet ble lest gjennom.

Dokumentene ble så lest over flere ganger. I første omgang markerte jeg interessante avsnitt i de ulike delene av fagfornyelsen. Markeringen ble gjort i form av en kort kommentar ved siden av det som var interessant. Grunnen for at jeg startet slik var for å få en oversikt over stoffet som skulle leses. Etter jeg hadde lest gjennom en gang opprettet jeg så kategorier som jeg benytter i analysen.

Kategoriene som ble opprettet er alternativ læringsarena, utforskning, praktisk arbeid, tilpasset opplæring og natur og friluftsliv. I tillegg vurderte jeg også å ha en kategori tilknyttet nærmiljøet eller det lokale. Bakgrunnen for at jeg ønsket det er at det lokale har tidligere vært et argument for å bedrive uteskole. Grunnen for at det ikke ble en egen kategori er at nærmiljøet er noe som går igjen i hele læreplanen. Å samle alt som er knyttet til nærmiljøet i læreplanene ble for omfattende. Samtidig er det allerede bevist at nærmiljøet er et argument for å bedrive uteskole. Det skal også påpekes at nærmiljøet blir presentert i oppgaven ettersom det går på tvers av flere deler av læreplanene kommer det delvis frem i kategoriene jeg presenterer.

- Alternativ læringsarena er knyttet til når læreplanen sier viser til at undervisningen skal foregå utenfor klasserommet. Det er muligens flere steder at læreplanen

oppfordrer til å gå ut av klasserommet, men det jeg vil presentere i den delen er når den åpenlyst oppfordrer til å gå ut.

- Tilpasset opplæring er basert på at det har vært et argument for å bedrive uteskole. Samtidig er det noe som kommer frem både i fagfornyelsen og kunnskapsløftet.
- Praktisk arbeid er ikke direkte tilknyttet uteskole. Det som da vektlegges i denne kategorien er når elevene får arbeide skapende.
- Natur og friluftsliv er en kategori som tar for seg når læreplanene oppfordrer til å anvende naturen i undervisningen. Det sier seg selv at når læreplanen oppfordrer til å anvende naturen at det er en form for uteskole. Samtidig som det er en kategori som også tar for seg kunnskap som er viktig for det senere livet. Det er for det er en viktig å kunnskap å vite hvordan man reiser og håndterer naturen.
- Utforskning som kategori tar for seg når læreplanen oppfordrer til utforskning. Det er bakgrunnen til at utforskning er relevant for uteskole samtidig som det ikke er et mål som lett lar seg måle i form av karakterer.

Etter at kategoriene var opprettet ble datamaterialet sortert under ulike kategoriene. Det som var relevant for tilpasset opplæring ble så plassert under tilpasset opplæring, og slik gjorde jeg for alle kategoriene. Grunnen er at materialet ikke kommer ferdigsortert, noe som ikke er uvanlig med arbeid innenfor kvalitativ forskning (Rennstam & Wästerfors, 2018). Det vil si at materialet må ryddes opp i, dette skjedde gjennom å flytte materialet i kategorier. Materiale som er sortert får en struktur som er lettere å anvende i analysen (Rennstam & Wästerfors, 2018). Samtidig forsøker jeg å bevare konteksten dataen står i. Det gjøres først og fremst gjennom å ikke klippe det for mye opp. Samtidig vil jeg forsøke å tydelig presentere hvilken del av læreplan det står skrevet i. Samtidig har jeg notater som ikke blir presentert i empiri delen av oppgaven som har som formål å beholde konteksten. Av å bryte opp teksten for mye er det en fare for at utsagnene havner ut av kontekst, og tolkningen kan bli ulik til hva forfatteren ønsker å formidle. Målet er å tolke det slik formidleren ønsker det skal gjøres.

En utfordring jeg også møtte før analysearbeidet er at det var en svært omfattende mengde data. Jeg så meg derfor nødt til å redusere mengden data. Det ble gjort gjennom å fjerne det som var minst relevant for oppgaven. Jeg så over dataen og valgte ut det som var mest relevant for oppgaven. Ikke ulikt dialogprosessen Rennstam og Wästerfors (2018) beskriver. Det er gjennom å stille spørsmål til datamaterialet. Det er derfor det mest åpenbare for

uteskole og til tider også dybdelæring som blir presentert i empiridelen av oppgaven. Det kan bety at enkelte deler som hadde vært interessant å se nærmere på ble fjernet.

I analysearbeidet forsøker jeg å formidle hvor uttrykkene kommer frem i læreplanen. Det tar for seg hvor ofte de nevnes i de ulike delene. Samtidig presenterer jeg hvordan det kommer frem i læreplanen. Eksempel på det er om det står plassert på en plass som styrker eller svekker påstanden. Jeg forsøker så å belyse empirien med teori som er presentert tidligere i oppgaven. Det er et innslag av tolkning også i analysen. Det er på grunn av analysearbeidet og tolkningen ikke kan skilles fra hverandre (Thagaard, 2013). Dataen som ble sortert og analysert blir presentert i neste delen av oppgaven. Formålet er å vise et utvalg av funnene ettersom det er mye tekst som ble valgt ut i oppgaven. Dette er på grunn av omfanget av fagfornyelsen og kunnskapsløftet som helhet er mye data.

4. Empiri fra fagfornyelsen

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem empirien jeg har funnet i Fagfornyelsen.

Empirien vil bli presentert trinnvis i form av kategoriene: Alternative læringsarenaer, tilpasset opplæring, natur og friluftsliv, utforskning og praktisk. Ved å gå gjennom disse fem kategoriene vil jeg gi en konkret beskrivelse av mine funn og tolkninger. Gjennom mine empiriske funn, vil jeg vise hvordan kategoriene blir fremmet i Fagfornyelsen.

4.1 Alternative læringsarenaer

Alternative læringsarenaer er et uttrykk som kan knyttes til uteskole ettersom det innebærer å variere arenaen læringen foregår på. I fagfornyelse kommer alternative læringsarenaer først til uttrykk i den overordnede delen av læreplanen. I tillegg nevnes det også alternative læringsarenaer i læreplanen for naturfag, arbeidslivsfag og samfunnsfag. Naturfag vil bli presentert under kategorien natur og friluftsliv, til tross for det kan sees i sammenheng med *alternative læringsarenaer*.

I den overordnede delen av fagfornyelsen under et inkluderende læringsmiljø kommer det frem at skolen skal inkludere alle elevene. Både det faglige og sosiale ansvaret kommer til uttrykk i inkluderende læringsmiljøer. Det oppfordres til å anvende varierte læringsarenaer for å oppnå det. Sitatet under er med på å fremheve hva som legges i varierte læringsarenaer i fagfornyelsen.

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Den første setningen oppfordrer fagfornyelsen til at det skal anvendes varierte læringsarenaer. Formålet er at elevene skal få livsnære og praktiske erfaringer. Livsnære erfaringer er ikke ulikt det Jordet (2010) sier om at læringen skal være autentisk. Autentiske erfaringer er et godt grunnlag til å bygge kunnskap på ettersom det er ekte situasjoner. Abstrakt læring kan være mer utfordrende for elever (Jordet, 2010). Det ligger også en oppfordring til å anvende nærmiljøet i det samme avsnittet. Som kjent er nærmiljøet et argument som har eksistert tidligere for å bedrive uteskole. I tillegg kommer det frem i samme avsnitt at det sosiale er

viktig for dannelse, identitet og læring. Det kan sees på som en oppfordring til å anvende varierte læringsarenaer for å fremme det sosiale i skolen ettersom det står i lag. Arenaen utenfor klasserommet er som nevnt tidligere viktig for å fremme dannelsesoppdraget som skolen har. Elevene får anledning til å kommunisere friere utendørs.

Samfunnsfag har et kjerneelement kalt undring og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2019). I dette kjerneelementet kommer det også til uttrykk at samfunnsfagundervisningen skal foregå utenfor klasserommet.

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal òg kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Undring og utforskning kan fremme undervisning utenfor klasserommet. Det kommer til uttrykk i den andre setning hvor det eksplisitt står at elevene skal være nysgjerrige, aktivt kunnskapssøkende og skapende både inne og utenfor klasserommet. Det legger til grunne at elevene skal ut av klasserommet for å søke etter kunnskap. At det foregår utendørs kan bidra med å fremme andre kilder enn nødvendigvis læreboken. Det styrkes av hva som kommer frem senere i kjerneelementet som er at elevene skal bruke og innhente informasjon fra ulike historiske, geografisk og samfunnskapelige kilder. Det kan sees i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten i samfunnsfag: å kunne lese. Slik det står skrevet er det uvisst hva som legges i kilder, men det tyder på at det er mer enn bare tekst. «Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder». (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Ordet utforske brukes her også, som har vært nevnt tidligere i læreplanen. Kildene er uspesifisert. Eneste som nevnes er at det skal være ulike geografiske, historiske og samfunnskunnskapelige kilder. Hva de kildene innebærer er opp til de med kjennskap til faget. Det kan tolkes som at det er mer enn bare tekst, også natur og bygninger kan for eksempel brukes som kilder i samfunnsfag.

At undring og utforskning er det første kjerneelementet, kan også bidra til å styrke posisjonen det har i læreplanen. Det er også interessant at det vektlegges både samarbeid og egenaktivitet i et samspill mellom elevene. Læring blir sett på som en interaksjonsprosess, samtidig som det også er plassert hos individet i form av egenaktivitet. For uteskole er det også interessant at

begrep som nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende blir brukt, for det legger opp til utforskning i skolen.

Arbeidslivsfag er et relativt nytt fag i skolen som ble innført i skoleåret 2015/2016. Formålet med faget er at elevene skal få praktiske erfaringer med å løse oppgaver i et arbeidsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene får mulighet til å øve seg på å levere varer og tjenester. Formålet til at arbeidslivsfag er at det skal være en forberedelse til arbeidslivet. Erfaringene elevene gjør i arbeidslivsfag skal være virkelighetsnære og reelle for arbeidssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I kjerneelementet fra arbeidslivsfag, *praktiske og yrkesrettet arbeidsoppdrag*, står det at elevene skal produsere varer og tjenester. Det skal skje gjennom virkelighetsnære situasjoner. Det kommer tidlig frem i kjerneelementet hvor det står «De gjør seg erfaringer med reelle og virkelighetsnære arbeidssituasjoner. De bruker interne og eksterne læringsarenaer.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). For oppfylle arenaen læringen foregår på må klassen ut av klasserommet. Fagets innhold er generelt knyttet opp til uteskole og er derfor egnet til og gjennomføres ute. Det skiller seg fra de teoretisk preget fagene som eksisterer i skolen. Arbeidslivsfag er gjeldende for ungdomstrinnet, og er aktuelt for de eldre elevene i skolen. Det er interessant for eldre elever som har generelt mindre uteskole enn elever tidlig i skolen (Jordet 2010). Faget er også relevant for dybdelæring ettersom det forbereder elevene til ulike praktiske arbeidssituasjoner. Som kjent har dybdelæring som oppgave å forberede elevene til å klare seg i samfunnet, gjennom å bli i stand til å takle ulike yrkessituasjoner.

Arbeidslivsfag legger også til rette for å samarbeide med lokale bedrifter for elevene. Det kan bidra til et reelt og autentisk innsyn i arbeidslivet. Det kan også bidra til å gi elever motivasjon i skolen. Samtidig er det mulig at skolen oppleves som viktigere for elevene om det er mulig å vise sammenheng mellom det som læres i skolen og det som foregår i det virkelige livet. For uteskole er det også relevant at bedrifter skal samarbeid med elevene, ettersom det tar undervisningen ut av klasserommet.

Det lokale kommer også til uttrykk i Fagfornyelsen. Det nevnes i alle læreplanene i Fagfornyelsen. Ofte nevnes det lokale, nasjonale og globale ilag. Jeg tolker det som at det lokale kan anvendes som det autentiske. Det kan derfor bygges videre på og utvide elevenes forståelse for det nasjonale og globale. Denne tolkningen er relevant både for Vygotsky sin teori nærmeste utviklingszone og Dewey sin teori om erfaringsbasert læring.

4.2 Tilpasset opplæring

Kategorien tilpasset opplæring i Fagfornyelsen kommer frem i ett eget kapittel i den overordnet delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det nevnes i første omgang i sammenheng med dybdelæring. Tilpasset opplæring legger opp til å la elevene få tid til å utforske dybden i ulike fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kommer til uttrykk under undervisning og i tilpasset opplæring i overordnet del av fagfornyelsen. Som vi kan lese: «elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det nevnes også i delen om tilpasset opplæring og generelt i dybdelæring at elevene har ulik progresjon når det kommer til å lære seg kunnskap. Læreren må legge til rette for at undervisningen er passer til alle elevene. Utordringen med det er at enkelte elever lærer raskere enn andre, og omvendt. Målet er at elevene i skolen skal oppleve mestring i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). At elever har ulik progresjon og at lærerne må tilpasse læringen for hver enkelt elev er også noe som kommer frem i teori om dybdelæring (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019).

Tilpasset opplæring skal også oppnås gjennom å variere undervisningen. «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repetoar av læringsaktiviteter og –ressurser innen forutsigbare rammer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det som vektlegges er at læringsaktivitetene skal variere. For å skape variasjon i undervisningen trengs det variasjon i arenaene læringen foregår på (Jordet, 2010). Det kan være med på å støtte opp om å gå ut av klasserommet i undervisningen. I tillegg vektlegger det læringsglede, noe som igjen er et begrep som finnes igjen i teori for uteskole og dybdelæring (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019) og (Jordet, 2010). Tilpasset opplæring i fagfornyelsen er et prinsipp som gjelder alle elever. For å variere undervisningen og tillate alle elevene mestring kan det være nyttig å gå ut av klasserommet. Noe Jordet (2010) også nevner da han skriver at det ikke bare holder å variere hva man gjør, arenaene må også variere for å drive variert undervisningen.

Hvordan tilpasset opplæring skal foregå kommer frem i siste avsnitt for kapittelet. Der står det «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det er med på å bygge opp om det som ble nevnt i sted at undervisningen skal variere. Grunnen for at undervisningen skal variere er at det må passe for alle de ulike individene. Hvordan det varieres ligger i så tilfelle hos læreren. Læreren har i stor grad valgfrihet til

hvilke metoder som anvendes i undervisningen. For at alle elevene skal få motivasjon til å arbeide i skolen legger fagfornyelsen opp til at undervisningen varierer, eller den blir tilpasset elevgruppen. Hver enkel elev lærer forskjellig, derfor kan det være hensiktsmessig å gå ut av klasserommet for at undervisningen skal bli variert for elevene.

4.3 Natur og friluftsliv

Naturen har også satt sitt preg på fagfornyelsen. Første gang natur nevnes er i den overordnet delen av fagfornyelsen. Der er det eget avsnitt kalt respekt for naturen og miljøbevissthet.

Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7)

Der vektlegges det at elevene skal oppleve naturen. Det kan være nyttig å fysisk gå ut i naturen. Av å oppleve naturen vil elevene knytte et forhold til den (Jordet, 2010). Det vil føre til at elevene utvikler respekt og ivaretar naturen. Fagfornyelsen vektlegger også at elevene skal lære å anvende naturen som kilde til nytte, glede, helse og læring. Det er også viktig å bry seg om naturen ettersom det er en utfordring både i dag og i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utfordringene som nevnes i respekt for naturen og miljøbevissthet er globale klimaendringer og tap av biologisk mangfold. Elever som har et forhold til naturen vil ha lettere for å bry seg om naturen, og gjøre en innsats for å bevare den. Uteskole fremmes da som en metode som kan anvendes for å ta vare på jorden og naturen.

I tillegg er naturen viktig for folkehelsen. Av å være i naturen er elevene i bevegelse. Det er også en utfordring i samfunnet at mennesket er i mindre bevegelse enn tidligere. Det siste som er interessant fra sitatet er at naturen er knyttet til læring. Det kan tyde på at elevene lærer av å være i naturen slik det står skrevet. Læring i natur er et argument for å anvende uteskole ettersom det foregår utenfor klasserommet.

Kroppsøving er et fag som vektlegger naturen. I kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* står det «Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det vektlegges senere at elevene skal bruke nærområdet, noe som er lett å gjøre gjennom uteskole. I tillegg skal det

være en variert undervisning ute. Videre i kjerneelementet står det «naturopplevingar og trygg og berekraftig ferdsel er sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Kjerneelementet kan sees i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen ettersom elevene skal lære seg bærekraftig ferdsel i naturen. Samtidig skal det være trygg ferdsel i naturen, elevene lærer da hvordan man reiser i naturen.

Naturopplevelser kommer også frem i læreplanen for naturfag. Allerede i andre setning av læreplanen står det at elevene skal få naturopplevelser. «Faget skal bidra til at elevene får naturopplevelser og et fagliggrunnlag for å verne om naturressurser, bevare biologisk mangfold og bidra til en bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kommer tydelig frem at elevene skal få oppleve naturen. I tillegg er det bærekraftig utvikling med i læreplanen. Noe som er med på å støtte opp om at naturopplevelser kan bidra til elevene får et ønske om å verne naturen.

Det er også tre tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017). De tverrfaglige temaene går igjen i de ulike fagspesifikke delene av Fagfornyelsen, i tillegg til å bli presentert i den overordnede delen. Det ene temaet er bærekraftig utvikling. Målet med bærekraftig utvikling er å lære elevene utfordringer som ligger i samfunnet vårt. «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Det kan dermed være nyttig å gi elevene naturopplevelser for å øke ønsket om å verne naturen. I tillegg er det en av de største utfordringene som fins i samfunnet vårt i form av globale klimaendringer. Et annet tverrfaglig tema er folkehelse og livsmestring. Det som vektlegges i det tverrfaglige temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det som er relevant for uteskole er folkehelsen. Det er som nevnt en utfordring med at mennesker sitter stille (Helsedirektoratet, 2008). Det kan derfor være nødvendig å lære elevene å være i bevegelse, og en måte å gjøre det på er gjennom uteskole.

4.4 Utforske

Totalt nevnes begrepet *utforske* 256 ganger i løpet av fagfornyelsen. Det inkluderer alle læreplanen, hvor det nevnes for hver enkelt fagdel. Begrepet utforske dukker opp i sammenheng med tekst og digital kompetanse, men også med uteskole og praktiske måter å

arbeide på i fagfornyelsen. Det er aktuelt for uteskole, men utforske er ikke et begrep som bare eksisterer der.

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Fagfornyelsen anerkjenner at elevene er nysgjerrige, og skal få oppdage og skape. Skapelse i skolen vektlegger så det kreative og at elevene er ulike. Forskjellige metoder kan knyttes opp til å variere hva man gjør, men også hvor man er. Variasjon er som kjent viktig i skolen. De andre begrepene som går igjen i sitatet er nysgjerrighet, utforske og eksperimentere. Alle de tre nevnte begrepene er relevant for uteskole. Dybdelæring skal bidra til at elevene får arbeidet på de tidligere nevnte metodene. Til slutt knyttes også utforskning opp til at elevene skal få gjøre praktiske aktiviteter. Det er ikke synonymt med uteskole, men det kan være fruktbart å gjennomføre praktiske aktiviteter utenfor klasserommet.

Det siste som er interessant å se nærmere på er at sansing og praktiske aktiviteter som også kommer frem i sitatet. Elever lærer som kjent gjennom å utvikle de ulike sansene som det kommer frem i fagfornyelse, samtidig som det står i teorien om læring gjennom bruk av intelligenser til Howard Gardner (1993). Av å stimulere flere intelligenser kan læringsutbyttet blir større

I kjerneelementet i naturfag, *naturfaglige praksiser og tenkemåter*, vektlegges også utforskning i faget. Dette kommer frem i første kjerneelementet for faget hvor det står at:

Elevene skal oppleve naturfag som et praktisk og utforskende fag. Elevene skal gjennom opplevelse, undring, utforskning og erfaring forstå verden omkring seg i et naturvitenskapelig perspektiv. Ved å arbeide praktisk og ved å lage egne modeller for å løse faglige utfordringer, kan elevene utvikle skaperglede, evne til nytenking og forståelse av naturfaglig teori. Naturvitenskapene har et spesielt språk og fagspesifikke måter å tenke på for å forklare fenomener og hendelser. Kjerneelementet beskriver fagets uttrykksformer, metoder og tenkemåter. Arbeid med kjerneelementet naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter skal kombineres med arbeid knyttet til de andre kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Igjen vektlegges naturfag som et praktisk fag. I tillegg kommer undre, utforske og erfaring frem i samme delen. At elevene lærer gjennom erfaring kan støttes på teori fra John Dewey. Å utforske er utfordrende å gjennomføre innendørs, det kan være nødvendig å gå ut for å

utforske. Målet er å forstå verden som omringer oss i et naturfagperspektiv. Skaperglede er også et ord som brukes aktivt. Det henger sammen med å arbeide praktisk i faget, ettersom man skal skape noe. Det som i tillegg kan påpekes er at det er elevene selv som skal oppleve faget som praktisk og utforskende. Det som da er viktig å merke seg er at elevenes oppfattelse av et praktisk og utforskende fag, kan være noe helt annet enn lærerens oppfattelse.

Naturfag skal være et fag som skal bidra til undring, nysgjerrighet, skaperglede, engasjement og nytenking. For å oppnå dette må læreren gi elevene muligheten til å arbeide praktisk og utforskende med faget. Elevene kan arbeide praktisk og utforskende i et fag som naturfag gjennom forsøk i et klasserom, men det kan også være nyttig, og kanskje nødvendig, å gå ut av klasserommet for å fremme undring, nysgjerrighet og engasjement.

4.5 Praktisk

I prinsipper for læring, utvikling og dannelse fremmes skolens dannelsesoppdrag. Dannelse knyttes blant annet opp mot praktiske utfordringer i skolen, samtidig som erfaring vektlegges.

De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Dannelse skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8).

Skolens dannelsesoppdrag skal blant annet bygges på opplevelser og praktiske utfordringer. Samtidig skal dannelse skje gjennom spontan lek, og erfaringer. I tillegg skal ikke individet bare dannes alene, men også i samspill med andre elever. Arbeid med varierte metoder vektlegges også i dannelse. Læreplanen legger på denne måten fokus både på det teoretiske og praktiske i samspill med hverandre. Grunnen for å anvende teoretiske og praktiske oppgaver er at de skal brukes i samspill med hverandre for å styrke hverandre. Samtidig bygger dannelse på at elevene får prøve seg frem til riktig svar. Elevene skal også lære at det ikke finnes enkle fasitsvar på spørsmål. At det ikke finnes noe fasit skal bidra til å fremme egen tenking hos individet.

I delen for kritisk tenking i læreplanen fremmer læreplanen at elevene skal bruke fornuften gjennom undersøkende metoder. I tillegg skal elevene møte konkrete praktiske utfordringer, yringer, fenomener og kunnskapsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kritisk tenking skal fremmes gjennom å møte praktiske utfordringer. Målet er at elevene skal forstå hvordan

kunnskap blir til. Det åpner for at det blir mulig å kritisere etablert viten med erfaringer. Elevene skal samtidig få innsikt i at deres erfaringer er mangelfulle. Formålet er at det skal skape kritisk tenking, også til egne erfaringer ettersom de kan være feilaktige (Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålet med kritisk tenking er at elevene skal utvikle god dømmekraft. Slik kunnskap er også viktige i praktisk arbeid, så vel som i teoretisk arbeid.

5. Empiri fra kunnskapsløftet

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem empirien jeg har funnet i Kunnskapsløftet. Det er dermed ikke ulike hvordan det ble presentert i det forrige kapittelet i oppgaven. Empirien vil bli presentert trinnvis i form av kategoriene: Alternative læringsarenaer, tilpasset opplæring, natur og friluftsliv, utforskning og praktisk.

5.1 Alternative læringsarenaer

I kunnskapsløftet nevnes det spesifikt at læring skal foregå utenfor klasserommet i læreplanen for naturfag og kroppsøving. I tillegg er det flere steder det oppfordres til å oppsøke nærmiljøet i læreplanene. Som vi kan lese i læreplanen for naturfag: «Varierte læringsmiljøer, som feltarbeid i naturen, eksperimenter i laboratoriet og ekskursjoner til museer, vitensentre og bedrifter, vil berike opplæringen i naturfag og gi rom for undring, nysgjerrighet og fascinasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Der står det spesifikt at læringen skal foregå utenfor klasserommet. I tillegg vektlegges det at læring skal foregår gjennom feltarbeid og ekskursjoner som er metoder knyttet til uteskole (Fjær, 2015). For å oppfylle kompetansemålene i naturfag må man altså gå ut av klasserommet. Læreplanen ser også på det som nødvendig for å utvikle elevenes faglige nivå i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I prinsipper for opplæring er det også et kapittel kalt samarbeid med lokalsamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Der kommer det en oppfordring til at skolen skal samarbeide med lokalsamfunnet.

Godt samspel mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre delar av lokalsamfunnet kan gjere opplæringa i faga meir konkret og røyndomsnær og gjennom det auke evna og lysta til å lære blant elevane. Lokalsamfunn er ulike, og kva som er lokalt for elevane, varierer med alder og utvikling og med endringar i samfunnet. Samarbeidet mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreningar og andre i lokalsamfunnet gir barn og unge høve til å utvikle evnene og talenta sine vidare gjennom aktiv deltaking i eit mangfald av sosiale og kulturelle aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Samarbeid med aktører i lokalsamfunnet skal bidra til en opplæring som er mer konkret for elevene. Det vil si at det er spesifikke mål å arbeide mot for elevene. I tillegg kan samarbeid med lokale aktører bidra til å øke lysten til å lære. Elevene får også oppleve at læringen som foregår i klasserommet er relevant for den virkelige verden. Ettersom de opplever læring ute blant lokale aktører. Autentisk læring er også relevant ettersom det kan bidra til å øke

motivasjonen for elevene (Jordet, 2010). Samtidig kan innsyn hos det lokale arbeidslivet bidra til elevene får en oversikt over ulike yrker. Det kan igjen være relevant for tiden etter skolen, ettersom det kan bidra til et mål å arbeide mot.

Å vektlegge det lokale er noe som går igjen i flere av læreplanene. Læreplan for samfunnsfag, naturfag, kroppsøving og KRLE har alle kompetansemål tilknyttet lokalmiljøet. Samtidig kommer det lokale frem i prinsipper for opplæringen som oppgaven tar for seg senere. Et eksempel fra samfunnsfag kan vises til for å se hvordan det lokale får plass i lærerplanene: «beskrive landskapsformer og bruke geografiske nemninger i utforskning av landskap nær skole og heim» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). For å oppfylle et slikt kompetansemål bør undervisningen foregå utenfor klasserommet. Det er for at elevene skal kunne beskrive landskapsformer fra nærområdet. De fleste elevene kan muligens beskrive det, men det er nyttigere å la alle elevene visualisere det. Videre er det den siste delen av målet som sier at man skal utforske landskapet nær skolen og hjemmet. Å utforske landskapet nær skolen er utvilsomt en oppfordring til at elevene skal ut av klasserommet for å se landskapet slik det står i kunnskapsløftet.

5.2 Tilpasset opplæring

I tilpasset opplæring kommer det frem at det pedagogiske opplegget skal favne alle elevene. «Der pedagogiske opplegget må være bredt nok til at alle elevene med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). For å tilpasse opplæringen må undervisningen være variert. Derfor kan tilpasset opplæring være et argument for å anvende uteskole for å tilpasse opplæringen for alle elevene. Senere kommer det også frem at elevene skal få en oppdagerglede når de arbeides med skole. Det som vektlegges der er blant annet praktisk arbeid og nye ferdigheter.

Nesten sist i tilpasset opplæring står det at «Læring og opplevelse må sveises sammen. Læringsmiljøet skal både være humant og tro mot barns nyfikenhet» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Det bygger på erfaringer som et grunnlag for læring, noe oppgaven presenterte tidligere i form av Dewey (2001) sin erfaringsteori. Læringen i skole skal bygge på opplevelser som elevene har. Som Jordet (2010) nevner er det da hensiktsmessig å skaffe erfaringer i lag med klassen, og en arena som er passende for det er utenfor klasserommet. Det siste som vektlegges er at læringsmiljøet skal være humant og legge til rette for nysgjerrighet. Et læringsmiljø utendørs kan være et sted hvor barn får anvendt

nysgjerrigheten sin. Det er i hvertfall et miljø som er mer tro mot nysgjerrighet enn hvordan et klasserom er bygd opp.

I overordnede prinsipp for opplæringen er også tilpasset opplæring fremtredende. Det som er mest relevant for uteskole er at «Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Der kommer det frem at det skal være variasjon i organiseringen av opplæringen. Det vil si at man må endre på hvordan man gjør det. Det kan være hensiktsmessig å gå ut av klasserommet. Det blir da en annen organisering i form av at strukturene for undervisningen endrer seg. Samtidig kan det å gå ut av klasserommet bidra til variasjon i intensiteten i opplæringen. Elevene står friere, og elever som presterer bedre utenfor klasserommet kan også få kjennes mestring i skolen. Det kan være med på bidra til at alle elevene bidrar til fellesskapet. At alle elevene skal bidra til fellesskapet og oppleve mestring er også et mål for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.3 Natur og friluftsliv

I den generelle delen av læreplanen er det et eget kapittel kalt naturglede. Det er plassert nesten sist i den generelle delen, samtidig som det er et kort kapittel sammenlignet med de andre i denne delen av kunnskapsløftet. At det plasseres nesten sist bidrar muligens til at relevansen er mindre.

Det første som kommer frem i den generelle delen av læreplanen er at fysisk aktivitet er en del av opplæringen. Det skjer i første setning «Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes vekslinger» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21). Elevene skal altså ha fysisk aktivitet i opplæringen. I tillegg kommer det en oppfordring til å anvende naturen og årstidene i undervisningen.

I avsnittet om naturglede fremmes også friluftsliv «Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21). Det er med på å støtte opp om at elevene skal få et positivt forhold til naturen gjennom å oppleve naturen. I tillegg kommer det frem at naturforståelse kommer gjennom naturopplevelser. Gjennom å oppleve naturen kan elevene lære seg forståelse av naturen,. Forståelse for naturen bidrar til å styrke elevenes forhold til

den, noe som er positivt for å ta vare naturen og bekjempe ulike miljøvansker vi står ovenfor i dag.

Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø. De unge henter på egen hånd impulser og erfaringer herfra som undervisningen må knytte an til og berike. I fagopplæringen er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet. Men undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn. Skolen skal være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19)

Sitatet er hentet fra et bredt læringsmiljø. Det støttes opp om at lokalsamfunnet er viktig for læringen i skolen. Undervisningen skal dermed anvende det lokale. Både natur og arbeidslivet er lokale aktører som er viktig å anvende i skolen. Det er også interessant at det oppfordres til å ta kontakt med lokalmiljøet, og at det skal være en ressurs. Kunnskapsløftet oppfordrer på bakgrunn i dette til å anvende naturen og arbeidslivet til undervisningen.

I læreplan for kroppsøving kommer også friluftsliv til uttrykk. Det skjer i form av et eget hovedområde for faget kalt friluftsliv. Det som vektlegges er at elevene skal lære seg å reise og oppholde seg i naturen. I tillegg oppfordres det til bruk av nærmiljøet som skal utforskes. Dette skal skje i form av turer på ulike tider av året (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det tar da for seg at elevene skal lære å ferdes trygt i naturen. Alt dette er en viktig del av dannelsesoppdraget skolen har ansvar for.

5.4 Utforske

I kunnskapsløftet anvendes ordet utforske i de fleste læreplanene og totalt nevnes det 24 ganger. Konteksten det står i varierer, men ofte brukes det i lag med former for uteskole. Det kan for eksempel være kompetansemålet for 2. trinn i naturfag: «bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Kompetansemålet er tiknyttet nærmiljøet, og bør gjennomføres utendørs slik det står skrevet. Det å gjennomføre slik mål er også noe læreplanen ser ut til å legge opp til når ord som utforske anvendes. I tillegg anerkjenner et slikt kompetansemål at elevene skal anvende sansene under læringsprosessen. Det kan være nyttig å visualisere et slikt kompetansemål. Sanser kan i dette tilfellet knyttes opp til teorien om ulike intelligenser av Howard Gardner (1993), ettersom sansene også representerer ulike intelligenser.

5.5 Praktisk

I Kunnskapsløftet kommer det skapende i læreplanen frem i innledningen til den generelle delen av læreplanen. Det tillater å la elevene arbeide med praktiske oppgaver. Det gjøres fordi elevene har en skapende trang, og det forekommer allerede i innledning i den generelle delen av læreplanen.

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres utelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Opplæringen må altså ta hensyn til at elevene har en skapende trang. Det legges til grunn at elevene ønsker å skape, samtidig som det skal vekkes glede i skolen. Fantasien tas også hensyn til i opplæringen. Det gir muligheter til å arbeide kreativt i skolen.

Det skapende mennesket i den generelle delen av læreplanen bygger på at elevene skal få anvende praktisk ferdigheter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samtidig kommer det frem et dannelsesperspektiv knyttet til det å arbeide skapende. Elevene skal utvikles gjennom både det praktiske og det faglige. Gjennom å arbeide skapende skal elevene tørre å utfordre seg selv. Kunnskapen elevene lærer i skolen skal brukes som byggesteiner, og elevene skal lære seg å bygge videre på den lærdommen. Formålet med det skapende mennesket er å forberede elevene til livet etter skolen, i form av å styrke viljen til individet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det kan virke som at det skapende i denne læreplanen i stor grad er knyttet opp til det estetiske og musikalske. Det kommer frem i form av at kunnskapsløftet spesifikt nevner både bilde, tone og opplevelser av kunst (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan knyttes opp til de estetiske fagene i skolen, og er ikke nødvendigvis skapende i form av å lage noe.

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk. Skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk, bevegelse og ord (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5).

I det skapende mennesket kommer det frem at elevene skal få prøve løsninger på praktiske problemer i skolen. At elevene skal lære seg løsninger er fremtidsrettet. Det vil bli nye problemer i fremtiden, og elevene kan måtte være de som finner løsningene til de problemene. For å lære elevene dette, skal elevene få arbeide prøvende. Det kan være med på å støtte opp om å arbeide med et problem for så å finne en løsning til problemet. Slik kan også læring skapes. Det praktiske skal heller ikke anvendes alene, det skal være teori knyttet til det praktiske. I sitatet kan man se at det teoretiske i skolen kommer til uttrykk i form av forskning. Det kan argumenteres for en kobling mellom teoretisk og skapende evner, ettersom elevene må forholde seg til forskning i det skapende arbeidet.

6. Hva sier funnene

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere funnene fra empirien i oppgaven. Jeg vil se på likhetene og forskjellene mellom fagfornyelsen og Kunnskapsløftet, videre legg vekt på de mest interessante funnene. Jeg vil så diskutere uteskole opp mot inkluderende læringsmiljø, før jeg avslutter med å se nærmere på forholdet mellom dybdelæring og uteskole.

6.1 Samarbeid med lokale aktører

I kunnskapsløftet var det et eget kapittel dedikert til samarbeid med lokale aktører (Utdanningsdirektoraktet, 2015). Det ble ikke videreført i fagfornyelsen. Det som derimot forandret seg i skolen var at arbeidslivsfag ble et eget fag i skolen. Det tar også sikte på å samarbeide med lokale aktører. Altså faget fremstår ikke så ulikt som hvordan det ble presentert i den generelle delen av læreplanen i kunnskapsløftet.

Hvordan samarbeid med lokale aktører fremmes best er utfordrende å si. Er det gjennom et kapittel i den generelle læreplanen, eller er det i form av et eget fag i skolen? I den generelle delen er det omfattende over alle fag, samtidig er det en mulighet for at lærere kan se litt bort fra den generelle delen av læreplanverket. Et eget fag som vektlegger arbeidslivet derimot, må ta for seg autentiske situasjoner lignende arbeidslivet. I tillegg blir det fremtredende i form av at det foregår jevnligere i undervisningen sammenlignet med en del av den generelle læreplanen. Det betyr at det er et fag som konstant tar for seg arbeidssituasjoner, i den form av at elevene har faget en gang i uken. Uansett så er både kunnskapsløfte og fagfornyelsen med på å støtte opp om samarbeid med de lokale aktørene.

6.2 Naturen

Naturen som begrep har vært med og preget både kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Det er også de samme fagene som hovedsakelig benytter seg av begrepet natur, kroppsøving og naturfag. Et skille er at i kunnskapsløftet nevnes det nesten helt til slutt i form av et svært kort avsnitt. I fagfornyelsen kommer det tydeligere frem i form av å ligge under læreplanenes verdigrunnlag. I tillegg er natur som tema tildelt mer plass i fagfornyelsen.

Det kommer også klarere frem i fagfornyelsen hvorfor det er viktig å anvende naturen i undervisningen. Det er en utfordring i samfunnet at mennesket blir mer stillesittende. Å oppsøke naturen og føle glede av å være i den blir et argument for å styrke folkehelsen. I kunnskapsløftet kommer ikke folkehelse perspektivet like tydelig frem, samtidig er det et mål

at elevene skal bry seg om naturen og like å være fysisk aktive i den. Jeg syns likevel det er et klarere mål når naturen kobles opp til helse som det gjøres i fagfornyelsen. Da forstår man at det er en viktig grunn også senere i livet å være fysisk aktiv. Det blir et klarere mål til hvorfor det skal bedrives friluftsliv i skole.

Samtidig kobles det å anvende naturen opp mot å ta vare på naturen både i fagfornyelsen og kunnskapsløftet. Målet har vært å benytte naturen så elevene får et ønske om å bevare den. Slik det står i læreplanene er det målet ganske likt. Samtidig kommer det tydeligere frem i fagfornyelsen ettersom det nevnes flere steder enn i kunnskapsløftet. Det gjøres gjennom det tverrfaglige målet bærekraftig utvikling som nevnes i de fleste fagspesifikke delene av læreplanen.

6.3 Andre slutninger

6.3.1 Nærmiljøet

Kunnskapsløfte var tidligere en læreplan som vektla det lokale. Det lokale ble derfor benyttet for å gjennomføre uteskole ettersom det var relativt enkelt å oppsøke steder i nærmiljøet. Det lokale kommer også til uttrykk i kunnskapsløftet i hele læreplanen. Samtidig er det også til stede i fagfornyelsen. Forskjellen er at i fagfornyelsen oppfordres det til å anvende det lokale for så å knytte det videre til det nasjonale og globale. Dette kommer frem flere steder i de ulike fagdelene av læreplanen. Det kommer frem i de ulike fagdelene hvor det står at læringen skal skje på et lokale, nasjonal og globalt nivå. Læring på lokalt nivå kan utgjøre det autentiske i læringen for så å knytte det til det abstrakte i form av nasjonale og globale. Læringen vil bygges på hva elevene allerede kan, fra det autentiske til det abstrakte. Det kan bygge på Vygotsky (2001) sin læringsteori nærmeste utviklingszone. Det er også relevant for dybdelæring i form av at kunnskapen skal bygges gradvis med en naturlig progresjon. Uteskole blir da et eksempel på det, i form av at man tar tak i det lokale og utvikler kunnskapen til det nasjonale og globale. Uteskole kommer til uttrykk om læreren velger å ta med klassen ut av klasserommet for å oppleve det lokale. Nærmiljøet er fortsatt et argument for å bedrive uteskole.

6.3.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som kommer tydelig frem både i fagfornyelsen og kunnskapsløftet. Det vektlegges i begge to variasjon i undervisning, slik at undervisningen skal favne alle elevene. I fagfornyelsen er derimot dybdelæring knyttet til tilpasset opplæring, samtidig som argumentet for uteskole fortsatt er relevant. Begrepet dybdelæring er ikke brukt

i kunnskapsløftet. Antageligvis er bakgrunnen for at dybdelæring ikke anvendes i kunnskapsløftet at det er et nytt begrep i pedagogikken (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Til tross for det inneholder også kunnskapsløftet prinsipp for dybdelæring. Det er at undervisningen skal være variert og ha innhold som alle elever kan delta i. Variasjon i metoder er et nøkkelord knyttet til både kunnskapsløftet og fagfornyelsen i tilpasset opplæring. Prinsippene bak dybdelæring har altså allerede eksisterte delvis i kunnskapsløftet. Begge læreplanene formidler også at elevene er ulike og lærer i ulikt tempo, noe teori for dybdelæring også formidler. Det er samtidig viktig å påpeke at det er gjort en del tiltak i fagfornyelsen for å fremme dybdelæring (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019).

6.3.3 Variert læringsarena

Bruken av varierte læringsarenaer kommer tydeligere frem slik det står i fagfornyelsen. Blant annet kommer det frem i samfunnsfag, noe det ikke har gjorde tidligere. Det er også relevant for et inkluderende læringsmiljø som jeg vil ta opp igjen senere. I tillegg kommer det frem i naturfag og kroppsøving i både fagfornyelsen og kunnskapsløftet. Ettersom det kommer frem flere ganger i fagfornyelsen kan det i større grad brukes som et argument for å bedrive uteskole. Samtidig kommer også variert læringsarena frem andre steder i fagfornyelse, men ikke så tydelig som det gjøres i samfunnsfag, kroppsøving, et inkluderende læringsmiljø, naturfag og arbeidslivsfag.

6.3.4 Utforskning

Begrepet utforskning har eksistert i begge læreplanene. Det var derimot et skille i hvor mye det ble brukt. I fagfornyelsen ble det anvendt 256 ganger, opp mot 24 i kunnskapsløftet. Begrepet er ikke direkte knyttet opp til uteskole, men flere av kompetansemålene som inneholdt utforsker var knyttet opp til å oppgaver utenfor klasserommet i fagfornyelsen. Samtidig inneholdt det oppgaver knyttet til tekst og til digitalt arbeid. Det er ikke entydig med å utforske noe ute.

Det som skiller utforskning fra andre kompetansemål er at det er vanskelig å måle. Hvordan kan en lærer måle om en elev utforsker noe? Det er lettere å måle om en elev kan gjøre rede for, drøfte eller samtale om diverse tema. Det blir da i større grad lagt vekt på metoden til læringen. Det kan være metoder til hvordan til lære seg kunnskap. I så tilfelle kan det være sentralt med kildekritikk. Det er derfor ikke nødvendig kunnskap som skal læres, men elevene

skal se på et tema. Ofte er det oppfordret til å gjennomføre det gjennom praktiske metoder i lokalmiljøet.

6.3.5 Praktisk

Det kommer frem i fagfornyelsen at elevene skal få møte konkrete praktiske utfordringer i skolen. Det skal igjen være med på å bidra til fremme kritisk tenking hos eleven. Gjennom slike konkrete praktiske utfordringer får elevene kjennskap til hvordan kunnskap blir til. Det er fordi elevene får prøve seg frem til løsninger, som Dewey (2001) beskriver. I tillegg bygger det på erfaringene til eleven, samtidig som elevene skal vite at erfaringene de gjør ikke nødvendigvis er riktig. I kunnskapsløftet dreier det praktiske seg i skolen om å skape og utfolde seg kreativt. Det blir i det tilfellet i stor grad knyttet opp mot kunst og musikk, altså det estetiske i skolen. Derfor blir ikke det praktiske eller det skapende i kunnskapsløftet et argument for å bedrive uteskole.

7. Avsluttende diskusjoner

Det som er mest interessant å se litt nærmere på er hvordan et inkluderende læringsmiljø og dybdelæring kan være med å støtte opp om uteskole. Jeg vil derfor diskutere de to begrepene opp mot uteskole for å vise sammenhenger som eksisterer mellom begrepene. Hovedsakelig vil det være Fagfornyelsen som diskuteres opp mot de ulike begrepene i denne delen av oppgaven.

7.1 Et inkluderende læringsmiljø og uteskole

Et punkt som skiller seg ut mellom Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet er et *inkluderende læringsmiljø*. Det vektlegges ikke i like stor grad i kunnskapsløftet. I Fagfornyelsen kommer et inkluderende læringsmiljø frem i form av et eget kapittel i den overordnede delen av læreplanen. Formålet til et inkluderende læringsmiljø er å skape et læringsmiljø hvor elevene lærer i et samspill med hverandre. Det innebærer både sosial og faglig læring. Som nevnt nevnes det også eksplisitt at det skal anvendes varierte læringsarenaer for å oppnå et inkluderende læringsmiljø. Uteskole er en metode som kan anvendes for å oppnå det målet et inkluderende læringsmiljø.

Det første som er relevant er å se på hvordan kommunikasjon fungerer i et klasserom. I klasserommet er det en utfordring at enkelte elever får mer taletid enn andre (Jordet, 2010). To metoder for å kommunisere i et klasserom er klassesamtale og samtale i grupper. Klassesamtalen tillater bare at en elev har ordet om gangen. Det kan samtidig være skummelt å tale høyt foran hele klassen. Å la elevene kommunisere i grupper tillater at flere har ordet samtidig. En annen fordel med gruppearbeid er at flere tør å prate ettersom det er færre deltakere (Koritzinsky, 2015). Det som kan bli en utfordring er lydnivået i klasserommet. I skolen er det et problem med høyt støynivå i klasserommet (Jordet, 2010). I tillegg snakker elevene om abstrakt kunnskap og abstrakte begreper.

Målet har vært å påpeke utfordringer med klasserommet som arena for kommunikasjon. Det er viktig å påpeke at gruppearbeid og klassesamtaler er metoder som bør anvendes i skolen. Interaksjon er trossalt en prosess for læring. Det kan være fordelaktig at elevene vet hvordan det skal kommuniseres inne i et klasserom. Derfor kan øving i grupper og klassesamtale inneholde nyttig lærdom for elevene.

En løsning for å få flere elever til å delta i undervisningen er å flytte undervisningen ut av klasserommet. Gruppebaserte aktiviteter utenfor klasserommet kan bidra til at flere elever

deltar i samhandlingen. Det er fordi arenaen utenfor klasserommet legger til rette for samhandling på andre premisser (Jordet, 2010). Samtalene bygges på autentiske opplevelser elevene møter, og det kan oppleves som lettere å prate om det autentiske enn det abstrakte. Samtidig er det en uformell arena utenfor klasserommet som tillater kommunikasjonen å flyte bedre for deltakerne. Grunnen for at kommunikasjon er lettere utenfor kan også støttes på at det noe å snakke om. Det kan være hendelser eller gjenstander elevene ser som kan stimulere elevene til å kommunisere.

Utenfor klasserommet kan elevene gjennomføre praktiske oppgaver. I utførelsen av slike oppgaver flyter kommunikasjonen bedre. I tillegg er det viktig å påpeke at veien til kunnskap ikke nødvendigvis fører til riktig svar. Elever som samhandler om en oppgave lærer i interaksjonsprosessen (Jordet, 2010). Samtidig er praktiske oppgaver noe som tillater mer taletid enn teoretisk oppgaver.

Utendørs kan også elever som ikke passer godt inn i klasseromssituasjoner vise seg positivt frem. Et eksempel er at jenter gjør det bedre enn gutter i skolen på grunn av de håndterer å sitte i et klasserom bedre (Jordet, 2010). Uteskole kan tillate elever som ikke mestrer klasseromssituasjoner til å føle mestring. Mestringen kan videre bidra til motivasjon og bedre trivsel i skolen. Det er viktig at alle elevene føler mestring i skolen.

Uteskole er derfor en arena som kan bidra til å fremme et inkluderende læringsmiljø. Flere elever får samhandle, samtale og vist seg positivt frem i skolen. Det er viktig både for dannelsen og læringen til elevene. Samtidig er det første gang det kommer frem i en læreplan at en annen læringsarena er sentral for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Inkluderende læringsmiljø er på bakgrunn av det et godt argument for å bedrive uteskole.

7.2 Dybdeløring og uteskole

Dybdeløring og uteskole kan i første omgang virke som to forskjellige begrep benyttet i skolen. Om man derimot ser nærmere på teorien bak de to begrepene kan det være fellestrekk å finne. Dybdeløring bygger på noen av de samme prinsippene som uteskole. I tillegg nevnes det i boken *Dybdeløring* av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne Mceachen (2018) at for å bli bedre i klasserommet må man gå ut av klasserommet. Det er en tydelig forbindelse mellom dybdeløring og uteskole. Jeg vil derfor gå gjennom hva som er felles for både dybdeløring og uteskole. Samtidig vil jeg forsøke å klargjøre hvordan fagfornyelsen har endret seg til fordel for dybdeløring

Dybdelæring og uteskole forsøker delvis å ta tak i de samme utfordringene som eksisterer i skolen, nemlig å gjøre elevene delaktig i undervisningen. Begge deler anerkjenner at slik skolen er bygd opp nå, er den lite motiverende for elevene (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). I tillegg daler motivasjonen desto eldre elevene blir. Det er spesielt utfordrende ettersom det er i slutten av skoleforløpet standpunktskarakterer settes. Karakterer skal reflektere kompetansen til elevene i fag, og når motivasjonen er lav kan det bli utfordrende å prestere i skolen.

Både teori knyttet til uteskole og dybdelæring tar tak i at skolen som form er utdatert (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018) (Jordet, 2010). Det er en modell som er bygd opp siden 1800-tallet. Skolen som institusjon er utdatert og det må skapes forandringer. Samtidig vektlegges nysgjerrigheten i både dybdelæring og uteskole. Nysgjerrighet kommer også til uttrykk i både fagfornyelsen og kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet konkluderer med at elevene er nysgjerrig på kunnskap. Det som skiller kunnskapsløftet fra fagfornyelsen i dette tilfellet, er at fagfornyelsen vil engasjere elevene for å skape nysgjerrighet i større grad. Det innebærer at lærere legger opp undervisning som skaper engasjement hos elevene. Ansvar for å skape engasjerte elever ligger i metodene i undervisningen.

Et annet fellestrekk som kommer frem, er at både uteskole og dybdelæring inneholder dannelses hos individet. Elevene skal bli medborgere og deltakere i samfunnet. Dybdelæringen tar for seg et vidt perspektiv i skolen, det omhandler det meste som foregår i skolen.

7.2.1 Fjerne barrierer mellom fagene

For det første forsøker dybdelæring og uteskole å bryte ned barrierer mellom fagene. Det nevnes som problematisk at skolen har så skarpe skiller mellom fagene (Dewey, 2001). Hvorfor det er viktig å kunne historie for å kunne geografi er et eksempel. For enkelte elever kan det være problematisk å se sammenhengen mellom de ulike fagene i skolen. I tillegg kan det være problematisk og se sammenheng mellom ulike deler og tema i hvert fag. Den utfordringen kan bli forsterket slik kunnskapsløftet fremstilte kompetansemålene. Kunnskapsløftet var delt inn i hovedområder for hvert enkelt fag. Kompetansemålene ble oppstykket i ulike hovedområder. Samtidig er det viktig å presisere at det var et mål at det skulle oppfattes som helhet i læreplanen (utdanningsdirektoratet, 2015). Eksempel på slike hovedområder fra samfunnsfag er historie, geografi og samfunnskunnskap. Et tiltak som er gjort i fagfornyelsen er å fjerne hovedområdene.

En annen ulikhet i kompetansemålene i fagfornyelsen er at kompetansemålene er slått sammen. De gamle hovedområdene kan alle opptre i samme kompetansemål. Eksempel på dette er kompetansemål i samfunnsfag som inneholder geografi og historie: «beskrive kultur- og naturlandskap i Noreg og samtale om korleis historiske og geografiske kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om landskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Selv om kompetansemålet har hovedvekt på geografi, har det et tydelig preg av historie også. Elevene får opplæring i både historie og geografi av et slikt kompetansemål. Det er en oppfordring til å arbeide med de ulike delene av faget om hverandre. Av å arbeide med de ulike fagdelene samtidig kan også sammenhengen bli klarer for elevene.

En annen måte å bryte ned barrierer i fagene på er å arbeide tverrfaglig. Det er igjen noe som anvendes både i teori for uteskole og dybdelæring, dette kommer frem i fagfornyelsen. Gjennom å la elevene arbeide tverrfaglig med fagene kan denne barrieren brytes ned, og gi elevene innblikk i relevansen mellom fagene. Både uteskole og dybdelæring er med på å fremme tverrfaglig arbeid. I fagfornyelsen kommer det tverrfaglige frem i form av de tre tverrfaglige temaene: *bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et interessant tema som går igjen er bærekraftig utvikling, som kan være aktuelt til å anvende uteskole med. Det blir i bærekraftig utvikling vektlagt at elevene skal se hvordan det lokale blir påvirket. Det kan være fruktbart å la elevene ha et forhold til naturen, de må vite hvordan naturen skal behandles for at menneskelig påvirkning ikke ødelegger den. Mest aktuelt på lokalnivå kan være miljøvern. Å lære elevene hvordan forsøpling påvirker lokalmiljøet vil være en del av bærekraftig utvikling.

Uteskole er også en måte som kan bidra til å fremme bærekraftig utvikling spesielt på lokalt nivå. Når elever går ut og ser utfordringene som eksisterer i naturen. Eksempel på utfordringer kan være plastikk eller å la elevene måle vannkvaliteten i en elv. Elevene får da forståelse for problemet og kan tenke ut mulige løsninger. Det kan bidra til å løse utfordringer i tillegg til at det vil gi økt innsikt og faglig kunnskap.

Tverrfaglige tema kan også bidra til å forberede elevene til livet, altså ta for seg dannelsen i skolen. Eksempel på det er folkehelse og livsmestring. Det har som mål at elevene skal lære seg å gjøre ansvarlige livsvalg. I tillegg nevnes det at bevegelse er viktig for folkehelsen. Det kan være med på å styrke opp om uteskole ettersom økt bruk av uteskole vil føre til økt aktivitet. Uteskole er altså noe som kan anvendes for å bedre folkehelsen og livsmestringen i skolen. Elevene lærer seg å være i bevegelse, noe som er viktig i dagens samfunn. Dette

kommer frem både i læreplanen og i teori om folkehelse. Uteskole bygger da på en kultur som fører til at elevene lærer å bevege seg, noe som er positivt for samfunnet vårt.

7.2.2 Gradvis bygge opp kunnskap

Et annet moment som går igjen i teorien for dybdelæring og uteskole er at læringen skal skje gradvis. Det som skal bli tatt tak i er det som er nærmest eleven. Det som blir enklest er da autentisk læring, for så å bygge videre på det til man når det mer abstrakte. I tillegg skal progresjonen i læringen i dybdelæring være på en logisk måte (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2019).

Uteskole vektlegger også at det skal være en progresjon over tid når det kommer til læring. Læring skal foregå fra det autentiske altså opplevelser til det abstrakte. Det vil si at det man møter ute i den virkelige verden av erfaringer, opplevelser eller observasjoner skal bli med inn i klasserommet. Uteskole kan være en metode for å presentere stoffet til elevene på, samtidig som det er etter prinsippene i dybdelæring. I dybdelæring blir det også vektlagt at stoffet skal bli presentert på en forståelig måte. Å gå ut av klasserommet og skape opplevelser med elever kan bidra til å gjøre fagstoffet forståelig. Dybdelæring sier også at elever som ikke kan relatere seg til stoffet har vanskelig med å lære seg stoffet (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Det kan være nyttig å ha et forhold til stoffet.

Løsningen på progresjon i fagfornyelsen er at læreplanen tar trinnvis opp når elevene skal lære noe. Det kommer til uttrykk i fagfornyelsen i form av kompetansemål spesifikk for skoletrinn. Som regel er det kompetansemål for 2., 4., 7., og 10. trinn. Samtidig fins det fag som viker fra den normen. Spesielt matematikk i fagfornyelsen skiller seg ut med kompetansemål for 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., og 10. trinn. Progresjonen i faget er mer fastsatt enn hva det var i kunnskapsløftet. Samtidig sier ikke fagfornyelsen noe om når elevene skal lære noe på det spesifikk årstrinnet. Det er bare fastsatt hvilket årstrinn det skal det læres på, når på året elevene skal lære kompetansemålene er opp til læreren. Fagfornyelsen blir i større grad fastsatt i tid.

Det virker som dybdelæring vil gå litt bort fra spontanitet i læringen som er sterkt vektlagt i uteskole. Samtidig er det ikke slik i alle fagene, normen er som nevnt kompetansemål for 2., 4., 7., og 10. trinn det var kompetansemål etter. I tillegg er det slik at kompetansemålene i en viss grad bygger på hverandre. Lignende kompetansemål går igjen gjennom hele læreplanen, men de er tilpasset alderstrinnet. Det kan tyde på at kompetansemålene er bygd på

pedagogikken til Vygotsky om nærmeste utviklingssone (2001). Elevene lærer trinnvis og får litt og litt kunnskap om faget. Det nye elevene lærer kan så brukes til å bygges videre på, ved en senere anledning.

7.2.3 Færre kompetansemål

Med innføringen blir også antallet kompetansemål kortet ned. Det fører til at elever har mer tid til å lære kompetansemålene i læreplanen. I tillegg når det blir mer tid på hvert kompetansemål får læreren tid til å anvende ulike metoder for å variere undervisningen. Litt av tidsknipe som er nevnt tidligere forsvinner ettersom det eksisterer mer tid til å lære om hvert enkelt kompetansemål. Det åpner opp muligheter først og fremst for at elevene har tid til å lære seg kunnskapen. I tillegg blir det mulig å gå ut av klasserommet for å lære. Ene utfordringen med uteskole er trossalt at det er tidkrevende, og om det er verdt å sette av tid til å gå ute er et legitimt spørsmål (Fjær, 2015). Mer tid vil tillate klassene å anvende tretrinnsmodellen som eksisterer for uteskole, i den form av at elevene trenger forhåndskunnskap, en aktivitet og bearbeiding i ettertid.

Mer tid i klasserommet tillater også elevene å bli kjent med ulike metoder for å lære. Elevene lærer strategier for å tilegne seg kunnskap. Dette er noe som blir vektlagt i fagfornyelse, i tillegg til at det kommer tydelig fram i dybdelæringen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er kanskje viktigere at elevene lærer seg ulike måter å tilegne seg kunnskap på, enn å faktisk besitte spesifikk kunnskap. Læringsstrategier kan trossalt anvendes etter endt skolegang.

Kompetansemålene i fagfornyelsen fremstår også mer uspesifikke. Jeg har allerede nevnt at utforske er et ord som går igjen i stor grad for kompetansemålene. Når elever utforsker noe tilegner ikke elevene seg en spesifikk kunnskap, det er ikke et kvantitativt mål elevene skal lære. Det tyder på at fagfornyelsen går litt vekk fra spesifikke mål elevene skal lære seg. Metodene til kunnskap blir viktigere enn selve kunnskapen. Samtidig kan det å utforske bidra til å fremme nysgjerrighet hos elevene. Grunnen er at elevene i større grad får lære i sitt eget tempo når noe skal utforskes. Det er ikke et kvantitativt mål elevene skal lære seg.

7.2.4 Lystfull læring

Elever i skolen er som nevnt uengasjerte og desto eldre elevene blir, desto mer uengasjert er elevene. Det er på grunn av at skolen ikke alltid oppfattes som en engasjerende arena (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Klasserommet kan også motvirke elevene sin natur som

nysgjerrige individ. Elevene sitter stille, og det forventer at de skal arbeide individuelt på pulten sin. Et uttrykk jeg har hørt i skolen er at elevene trenger å lære seg å gå på skolen. Elevene skal altså tilpasse seg skolen. Å tilpasse seg skolen er imot elevenes natur, barn ønsker å være ute å bevege seg (Jordet, 2010). En mulig løsning er å møte elevene på deres arena, nemlig å ta undervisningen ut av klasserommet. Da får elevene bevege seg, og i tillegg kan det virke som en mer engasjerende arena enn klasserommet. Fagfornyelsen taler også for at læreren skal møte elevene med den kunnskapen elevene har (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om skolen tilpasser seg barnets verden og møter elevene på deres arena kan det tillegg øke motivasjon og trivsel i skolen.

I både fagfornyelsen teori for uteskole og dybdelæring kommer det frem at læringen i skolen skal være lystfull. Det er viktig å finne metoder for klassen som bidrar til å fremme lystfull læring. Uteskole er et godt eksempel på en metode som kan bidra til dette.

I fagfornyelsen vektlegges også lek i kompetansemålene for elevene på lave års trinn. Totalt anvendes ordet lek 29 ganger i Fagfornyelsen, til sammenligning nevnes det bare 5 ganger i Kunnskapsløftet. Lek både innendørs og utendørs kan være med å bidra til trivsel for elevene. Samtidig er lek viktig for dannelsen til elevene. I lek lærer barn regler, normer og sosialt samspill. Å benytte lek i undervisningen for å fremme læring og dannelse kan være med på å styrke motivasjonen til elevene. Motiverte elever vil igjen tørre å utfordre seg i skolen. Etter hvert forsvinner også leken ut av læreplanen, men fagfornyelsen vektlegger lek i større grad enn kunnskapsløftet. Til tross for at mange av læringsprinsippene er like for de to læreplanene, er det mer innhold knyttet til lek i fagfornyelsen.

Å bruke lek i undervisningen gir skolen mulighet til å møte elevene på deres egen arena. Om det settes læring inn i leken blir det mulig å øke elevenes trivsel med læringen. Igjen vil dette bygge videre på motivasjonen til elevene. Lystfull læring vil føre til mer motiverte elever fordi elevene trives med hva de gjør. I hvert fall er det slik det fremstilles i teorien. Etter hvert forsvinner ordet lek ut av læreplanen, siste gang den ble nevnt var for 7. trinn. For de eldre trinnene er det i større grad abstrakt læring som kommer til uttrykk. Læreplanen legger opp til et løp slik at elevene blir vant til å arbeide abstrakt desto eldre elevene blir. Elevene lærer seg å gå på skolen gjennom å tilegne reglene som eksisterer i skolen og klasserommet. Samtidig kommer det også til uttrykk at læreplanen legger opp til at undervisning skal foregå i både teoretisk og praktiske former. Det vektlegges å anvende nærmiljøet for alle trinnene, men ikke nødvendigvis ikke alle fagene.

Lek og uteskole er heller ikke samme metoden. Lek kan foregå innendørs og utendørs. Samtidig kan det være hensiktsmessig å gjennomføre lek ute.

7.2.5 Virkelige verden og autentisk læring

Skolen kan også kritiseres for å være lite relevant for den virkelige verden, den eksisterer iblant vekke fra den, og er til tider i beste fall en etterligning. Målet med dybdeløring og uteskole er at det man lærer på skolen skal være relevant for den virkelige verden (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018) (Jordet, 2010). Ute opplever man den virkelige verden, mens dybdeløring har som mål at det man lærer i skolen skal være relevant for den virkelige verden. På grunn av denne sammenhengen kan det argumenteres for at uteskole er en aktuell didaktisk metode i arbeid med dybdeløring i skolen.

Det kommer også frem i form av at kunnskap skal starte fra bunnen og bygges opp. I boken dybdeløring (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018) skal man starte i det små, for så å bygge videre på kunnskapen. Det samme kan sies om uteskole. Klassen skal ta tak i det autentiske, for så å anvende det til å byggere. Løring skal i det tilfelle skje fra det autentiske til det abstrakte. Det er heller ikke ulikt hvordan Vygotsky (2001) beskriver den nærmeste utviklingsone. Autentisk løring er et sted man kan starte i løringen, for at elevene videre skal lære det abstrakte senere. Dette kommer også til uttrykk både i kunnskapsløftet og fagfornyelsen i form av at nærmiljøet skal anvendes. Det er på grunn av nærmiljøet er kjent for elevene, det er noe elevene kan. Nærmiljøet kan være det autentiske som det bygges videre på. I fagfornyelsen oppfordres det til å ha både om lokale, nasjonale og globale perspektiv. Det gir mulighet til å først lære det lokale som utgjør det autentiske, for så å knytte det til det nasjonale og globale som utgjør mer abstrakt løring. Nærmiljøet er også steder som lett kan oppsøkes med elevene.

7.2.6 Like mål

Det er viktig å påpeke at uteskole og dybdeløring ikke er det samme, men det er visse likhetstrekk. Målet er å gjøre elevene engasjert i skolen. Det gjøres gjennom å innrømme at kunnskap muligens ikke er det viktigste i skolen. Det er viktig å verdsette trivsel og utfordre elevene til å være nysgjerrig i skolen. Dybdeløring er heller ikke noe nytt, pedagogikken som dybdeløring er bygd på eksisterte før, også når kunnskapsløftet trådte i kraft (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Det at fagfornyelsen vektlegger dybdeløring bidrar til å fremme uteskole som metode. Bakgrunnen for at uteskole blir fremmet er på grunn av det skal skapes

engasjerte og kreative elever. Kunnskap som handler om å gjengi fakta blir heller ikke like viktig i fagfornyelsen, noe som taler for uteskole. Det blir også bedre tid til å bedrive uteskole ettersom fagfornyelsen kutter i antall kompetansemål.

8. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan uteskole kommer frem i Fagfornyelsen. Det er gjort gjennom en dokumentanalyse av Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Målet har vært å finne frem til likheter og forskjeller i de to læreplanverket. Alle de ulike delene av læreplanverket har blitt lest gjennom, og de mest interessante funnene er presentert i oppgaven.

Problemstillingen i oppgaven er *hvordan fremmer fagfornyelsen uteskole som didaktisk praksis for den norske grunnskolen?* For å svare på det er det to moment som er fremtredende. Det er *dybdeløring* og *et inkluderende læringsmiljø*. I tillegg til det videreføre den prinsipp fra tidligere læreplan som har støttet opp om uteskole, det er i hovedsak *nærmiljøet* og *tilpasset oppløring* som var argumentene i kunnskapsløftet. Naturen spiller også en rolle for uteskole i både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen

Dybdeløring innfører prinsipp som er med på å støtte opp uteskole. I tillegg kan åpne opp for bruk av uteskole. Det gjøres gjennom det blir færre kompetansemål i Fagfornyelsen, som igjen tillater mer tid til å lære kunnskap for elevene. Samtidig skal kunnskapen læres fra grunnen av og opp, noe som bidrar til at uteskole er en metode som kan anvendes tidlig i læringsforløpet. I tillegg er det et mål at elevene skal trives i skolen, noe uteskole kan bidra med. Derfor kan blant annet dybdeløring åpne opp for at uteskole kan anvendes i større grad nå enn før. Et inkluderende læringsmiljø er det andre nye argumentet i Fagfornyelsen for uteskole. Det oppfordres i Fagfornyelsen direkte til å anvende varierte læringsarenaer for å fremme målene til *et inkluderende læringsmiljø*. Det kan støttes opp om for det tillater bedre kommunikasjon ute enn inne i et klasserom. Utendørs fins det ofte noe å prate om ettersom det skjer hendelser i motsetning til klasserommet.

Samtidig er det viktig å påpeke at argumentene knyttet til dybdeløring ikke nødvendigvis er nye. Det er noe som kommer frem i boken *dybdeløring* at pedagogikken ikke all pedagogikken er ny, det bygger videre på allerede eksisterende begrep (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Dermed finnes deler av dybdeløring i eldre deler av det norske læreplanverket.

I tillegg vil jeg påpeke at det skjedde noen endringer for de ulike fagområdene. Det mest fremtredende er i samfunnsfag hvor det nevnes at elevene skal være kunnskapssøkende i og utenfor klasserommet. Det er første gang det eksplisitt oppfordres til å gå ut av klasserommet

i samfunnsfag. At flere fag er med på å eksplisitt støtte opp om undervisning utenfor klasserommet er med på å styrke opp om metoden uteskole.

Referanser

- Angelsen, B. S. (2015). *Med verden under lupen*. Trondheim: NTNU.
- Bentsen, P. (2013). *Forskning i relation til udeskole*. Steno Center for Sundhedsfremme og Experimentarium.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I A. H. Halsey, H. Lauder, & P. Brown, *Education Culture Economy Society* (ss. 241–258). London: Oxford University Press.
- Dale, E. L. (2001). John Dewey og reformpedagogikken. I E. L. Dale, *Om utdanning* (ss. 231- 256). Oslo: Gyldendal forlar.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo . I S. Vaage, *Utdanning og demokrati barnet, skolen og den nye pedagogikken John Dewey i utvalg* (ss. 55- 66). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I L. Dale, & L. Dale (Red.), *Om utdanning* (B. Christensen, Overs., ss. 23- 80). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dilthey, W. (1969). Wilhelm Dilthey and the Neo-Kantians: The Distinction of the. I R. A. Makkreel, *Journal of the History of Philosophy* (ss. 423-440). ukjent: Johns Hopkins University Press.
- Engh, A. (2007). *Belsynsing av uteskole som tilpasset opplæring i kunnskapsløftet*. ukjent: Norges idrettshøgskole.
- Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor education as an alternative and complementary pedagogy*. Trondheim: NTNU.
- Fjær, O. (2015). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen- en spennende læringsarena. I R. Mikkelsen, P. Jarle, R. Mikkelsen, & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (ss. 160- 194). Oslo: cappelen damm.
- Frøyland, M., & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøyland, M., Stuedahl, D., & Sandberg, V. (2018). *UtVite- modellen*. Ukjent: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo : Cappelen Damm akademisk .
- Gardner, H. (1993). *Frames of Minds*. New York: Basic books.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2019, 10 08). *utdanningsnytt*. Hentet fra utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Helsedirektoratet. (2008). *Aktivitetshåndboken*. Ukjent: Helsedirektoratet.
- Jordet, A. (2007). *Nærmiljøet som klasserom*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Koritzinsky, T. (2016). *Samfunnskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, S. M. (2014). *Feltkurs i nærmiljøet*. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 03 02). *Regjeringen*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

- Moe, G. I. (2017, 03 24). Uteskole og læring . *Utdanningsnytt*, ss. 42-42.
- Mygind, E., & Bentsen, P. (2009, 02 01). *Københavns universitet*. Hentet fra KU:
https://videntjenesten.ku.dk/planlaegning_og_friluftsliv/friluftsliv_og_turisme/diverse/videnblad_06.02-03/
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet . (2019, 11 15). *Læreplanen i matematikk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 06 20). *Læreplanen for naturfag*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 10 20). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 05 11). *Læreplan i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 11 26). *Hva er fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet . Hentet fra UDIR.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26 11). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 13). *Dybdelæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 15). *Læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/arb01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 15 11). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 15). *Læreplan i naturfag*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 15). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : www.udir.no

- Vygotsky, L. (2001). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I E. Dale, *Klassiske tekster* (ss. 143- 151). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waade, L. (2010). Kan kroppsøving skape ro i skolen? Høgskolen i Nord- Trøndelag.
- Winje, Ø. (2013). *Kroppen, mer enn et transportmiddel for hodet? Om uteskole og kroppens betydning i*. Ukjent: Høgskolen i Oslo og Akershus .
- Wästerfors, J. R. (2018). *Från stoff till studie*. Lund: Studentlitteratur.

