



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2B 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Kandidatnr: 4 Hilde Rykkje

Leveringsfrist: 16. 05. 2014

Ordinær eksamen

Fagvegleiar: Camilla Bjelland & Torunn Hetland

Uteskule

-Ein ressurs i begynnaropplæringa?

Problemstilling:

”Korleis driva begynnaropplæring ved hjelp av
uteskule?

-ein ressurs i opplæringa?”



Figur 1: Personleg bilete frå undersøkinga

Av: Hilde Rykkje GLU3 1-7

Bacheloroppgåve i Pedagogikk og elevkunnskap GLU 1- 7

Samandrag

I mitt forskingsarbeid ynskja eg å sjå på korleis uteskule som arbeidsmåte kan fungera i skulen og kva verknadar ute-undervisning har for elevane. For å avgrensa oppgåva valde eg å konsentrera meg om uteskule og begynnaropplæringa i lesing og skriving. Problemstillinga vart difor; *”Korleis drive begynnaropplæring ved hjelp av uteskule? Ein ressurs i opplæringa?”* Uteskule som arbeidsmåte kan ofte tenkjast som ein arbeidsmåte innan naturfag. Eg ynskja å sjå på korleis ute-undervisning kan fungera i fleire fag, og difor valde eg å fordjupa meg i begynnaropplæringa i norskfaget.

Eg har delt teoridelen inn i fem delar. Eg ser fyrst på helsesituasjon til barn i dag, og deretter omgrepet uteskule. Innan pedagogisk teori har eg fordjupa meg i den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky og det elevorienterte synet til Dewey. Eg har nytta meg mykje av teoriane og forskinga til Arne Nikolaisen Jordet og Mari Frøyland om uteskule som arbeidsmåte.

For å svara på problemstillinga valde eg kvalitativ metode. Eg nytta aksjonslæring ved hjelp av eit undervisningsopplegg og eit halvstrukturert intervju i etterkant. I hovudsak skulle intervjuet vera ein kommentar til undervisningsopplegget, men grunna mange utfordringar, vart intervjuet ein viktigare del av studiet enn eg hadde forventa.

Gjennom mi undersøking har eg funne ut at uteskule som arbeidsmåte eignar seg godt i begynnaropplæringa og generelt alle fag i grunnskulen. Eg har funne mange positive ringverkandar ved å drive med uteskule og fekk overraskande funn på auka konsentrasjon og uthald hos elevane ved ute-undervisning. Eg har sett at leiken er ein god innfallsvinkel til læring, samt ein stor motivasjonskjelde for elevane.

Innholdsfortegnelse

SAMANDRAG	3
1.0 INNLEIING	5
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING.....	5
1.2 OPPBYGGING AV BACHELOROPPGÅVA.....	5
2. 0 TEORIKAPITTEL	7
2.1 OMGREPET UTESKULE	7
2.2 JOHN DEWEY	8
2.3.0 UTESKULE OG SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	10
2.3.1 <i>Lev Vygotsky</i>	10
2.3.2 <i>Spontane omgrep</i>	10
2.3.3 <i>Vitskaplege omgrep</i>	11
2.3.4 <i>Den næraste utviklingssone</i>	11
2.4.0 BEGYNNAROPPLÆRING I NORSK.....	12
2.4.1 <i>Bokstavinnlæring</i>	13
2.4.2 <i>Lese- og skriveopplæring</i>	13
2.5.0 LEIKEN I BEGYNNAROPPLÆRINGA- BÅDE UTE OG INNE.....	14
3. 0 KVALITATIV METODE	17
3.1.1 <i>Aksjonslæring - undervisningsopplegg</i>	17
3.1.2 <i>Halvstrukturert intervju</i>	18
3.2 UTVAL OG INFORMANT	18
3.5 PÅLITELEGHEIT OG TRUVERDE	19
4. 0 PRESENTASJON AV DATA	21
4.1 UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	21
4.2 OBSERVASJON.....	21
4.3 INTERVJU	23
5. 0 DRØFTING	25
5.1 KVIFOR UTESKULE I DAG?	25
5.2 NYTENKING I GRUNNSKULEN	25
5.3 BEGYNNAROPPLÆRINGA UTE - FUNGERA DET?	26
5.4 LEIKEN ER VIKTIG I BEGYNNAROPPLÆRINGA	28
5.5 LOVVERK OM UTESKULE SOM ARBEIDSMÅTE	29
5.6 OPPSUMMERING.....	31
KONKLUSJON	32
KJELDER	33
VEDLEGG	36
VEDLEGG 1	36
VEDLEGG 2	37
VEDLEGG 3	38
VEDLEGG 4	41

1.0 Innleiing

I denne bacheloroppgåva skal eg undersøkje ulike faktorar til korleis ein kan driva med norskfaget og begynnaropplæringa i eit utemiljø. Eg vil finne ut fordelar og ulemper med ein slik arbeidsmåte, samt sjå moglegheitene eit utanforklasserom kan gi både fagleg og sosialt. Opplæringslova (2008) seier at ” *opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen[...]*”.

Ettersom naturen er ei viktig kulturarv og har tradisjonsspor i norsk historie, kan naturen som læringsarena vera ein god innfallsvinkel for verdiskaping. Ein sentral faktor i mi undersøking av uteskule som arbeidsmåte, er korleis leiken kan vera ei tilnærming til læring. Eg vil òg sjå på korleis læreplanen byggjer opp om denne arbeidsmåten og kva moglegheiter kunnskapsløftet gir for ei slik arbeidsform.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Hovudgrunnen til at eg valde å skriva om uteskule som arbeidsmåte, er at elevane i dag og samfunnet generelt, er i mykje mindre grad fysisk aktive og nyttar store delar av dagen på digitale verkty. Forsking syner at dagens seksåring sit halvparten av dagen i ro (Helsedirektoratet, 2011). Skulen som samfunnsinstitusjon, burde reflektera over denne samfunnsutviklinga og setje inn tiltak for å auke den fysiske aktiviteten på skulane og sjå på andre måtar å overføre læring på. Eg vil difor finne meir ut om korleis ein kan skapa eit fysisk, aktivt og motiverande læringsmiljø ute i fri natur.

1.2 Oppbygging av bacheloroppgåva

Teorikapittelet har eg delt det inn i tre delar. I første del skriv eg kor aktuelt dette temaet er med tanke på samfunnsutviklinga, der eg viser til helsedirektoratet sine tal om norske barns helsesituasjon. Eg nyttar mykje av Arne Nikolaisen Jordet si forskning på uteskule og hans meiningar om samfunnsutviklinga og måtar skulen kan endra praksis. I den andre delen tek eg opp pedagogisk teori som er knytt opp mot ei aktiv og sosial læring. Eg har lagt særleg vekt på John Dewey sin teori om korleis ein må leggja forholda til rette for å utvikla *heile mennesket*, samt samspelet mellom teori og praksis. Eg har òg sett på den sosiokulturelle læringsteorien i lys av Vygotsky sine teoriar. Eg nytta meg særskild av hans meiningar om språket, der omgrepslæra står sentralt i begynnaropplæringa. I samband med eit sosialt læringsmiljø, er òg Vygotsky sin proksimale utviklingszone viktig. I den tredje delen skriv eg om begynnaropplæringa og korleis leiken er ein viktig tilnæringsmåte til læring for barn i småskuletrinnet. Eg delar begynnaropplæringa i norsk inn i bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæring, som eg ser på som to sider av same sak.

I metodekapittelet omtalast forskingsmetoden som er aksjonslæring ved hjelp av observasjon og intervju, samt eg beskriv utvalet og informaten. Vidare skriv eg om den praktiske gjennomføringa og utfordringar eg m tte på. Eg avsluttar metodekapittelet med å sjå på p litelegheita og truverda av undersøkinga og funna mine.

I presentasjon av data har eg vald å dele det inn i to delar, observasjonen og intervju. Eg fortel først kort om undervisningsopplegget f r eg viser til observasjonar ved opplegget.

I drøftingsdelen drøftar eg funna fr  undersøkinga opp mot teorien som er presentert tidlegare i oppgåva. Eg har delt kapittelet inn i fem delar. Eg drøftar først kvifor uteskule er lite nytta i dagens skule, deretter nytenking i grunnskulen, om begynnarp pl ring fungerer ute, kva rolle leiken har i begynnarp pl ringa og kva lovverket seier om uteskule som arbeidsmåte. Eg avsluttar med ein konklusjon for å trekkja lange liner i bacheloroppgåva.

2. 0 Teorikapittel

Helsedirektoratet (2011) kjem med urovekkjande forskning som syner at dagens 6-åring brukar halvparten av dagen på å sitje stille. Norske barn sit mykje i ro og dagens 15-åring nyttar 70 prosent av dagen på stillesitjing. Helsedirektoratet (2011) forklarar risikoen slik ”*Dette er urovekkende da stillesitting er en selvstendig risikofaktor for uhelse blant barn og unge.*” Assisterande helsedirektør, Bjørn Guldvog, ynskjer å anbefala maksimumtid for stillesitjing for barn og minst ein time fysisk aktivitet (Barnevakten, 2012).

Arne Nikolaisen Jordet (2010, s. 19) er òg bekymra for denne utviklinga hos barn og unge. Jordet påpeikar korleis den digitale verda påverkar den praktiske, kroppslege og sosiale førstehandserfaringane frå natur, kultur og samfunn. Jordet stiller spørsmål om kva følgjer denne utviklinga vil få både med tanke på motorikk og helseskadar. Det ein veit i dag er at den norske niåringen veg tre kilo meir enn det niåringen vog for 30 år sidan (Jordet, 2010, s. 19).

2. 1 Omgrepet uteskule

Uteskule- eit omgrep som er samansett av to ord *ute* og *skule*. Ordet *uteskule* er eit nyare omgrep i dagens skule. Arne Nikolaisen Jordet (2009) forklarar omgrepet som

[...] en måte å arbeide med skolens innhold på hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. Uteskole innebærer derfor systematisk og målrettet aktiviteter utenfor klasserommet”. Tidlegare omtalar Jordet (1998) *uteskule* som ein arbeidsmåte og definerte omgrepet som;

”[...] en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. [...] Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng i det elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet.

Uteskule var tidlegare knytt til leirskuleverksemda. For 15-20 år sidan vart omgrepet tatt i bruk i grunnskulen og har i seinare tid vorte praktisert særskild på småskuletrinnet (Jordet, 2010). Omgrepet har si rot allereie på 16-1700 talet, då pedagogar kom med ideen om at opplæringa skulle koma tettare på elevane sine erfaringar ved hjelp av nærmiljø og lokalsamfunn. Det var reformpedagogikken tidleg på 1900-talet som satt i verk denne ideen, som resulterte i omgrep som *lokal læring*, *lokalt lærestoff* og *lokal tilpassing* i norske læreplanar (Jordet, 2010). I dagens læreplan, LK06, nyttar ein ikkje direkte ordet *uteskule*.

Likevel har læreplanen kompetansemål som set krav til å bruka nærmiljøet som ein ressurs i opplæringa, til dømes kompetansemål etter 2. trinn i naturfag (kunnskapsløftet, 2006); ”Gjennomføre aktiviteter i nærområdet for å lære om naturen og samtale om hvorfor dette er viktig.” Det vil seia at uteskule er endå eit aktuelt tema i dagens skule og kan bidra til ein aktiv arbeidsmåte i eit variert miljø.

Lutvann skule praktiserer uteskule ein dag i veka for alle trinna. Dei tykkjer kombinasjonen av ute- og inne undervisning gir elevane ei djupare forståing av samanhengen mellom det konkrete og det abstrakte (Frøyland, 2010 s. 114). Skulen erfarer at elevane får betre språkstimulering og mogelegheit til å samtala utanfor klasserommet, både med lærarar og medelevar. Desse erfaringane støtter godt opp mot mi problemstilling om begynnropplæring og uteskule, der det munnlege språket og omgrepslæring står sentralt.

Kunnskapsdepartementet skriv i St. meld. 30 (2003-2004); Kultur for læring;

”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.”

Denne Stortingsmeldinga set søkjelyset mot kompetansen blant lærarane og visar til eit behov for å løyse opp i tradisjonelle arbeidsmåtar. Dette behovet for nytenking i skule kan sjåast opp mot uteskule som arbeidsmåte, ved å la ute-undervisning bli ein del av skulekvardagen.

2. 2 John Dewey

Å sjå på uteområdet som ein ressurs i opplæringa er ingen ny idé og har djupe spor i pedagogikken (Jordet, 2010). Som eg nemnde over var reformpedagogikken som voks fram på 1900-talet sentral i å få fram ideen om å nytta elevane sine egne erfaringar i opplæringa. Dette såkalla elevorienterte synet på læring stod i kontrast til den tradisjonelle pedagogikken som voks fram på 1600- til 1800- talet (Jordet, 2010). Ein av dei mest sentrale pedagogane i reformpedagogikken var John Dewey. Han høyrde til ein filosofisk retning kalla pragmatismen som tyder ”handling og konsekvensar for handling”(Solerød 2012, s. 42). Dewey er ofte kjend for tanken ”*learning by doing and reflection*”. Med dette meinte han at læring skjer når ein forstår samanhengen mellom handlinga og resultatet. Eleven må difor vera aktiv i læringsprosessen for å læra (Imsen, 2012, s. 38) Jordet (2010, s. 125) påpeikar at handling eller eigenaktivitet ikkje er tilstrekkeleg føresetnad for læring. Dewey framheva samspelet mellom tekstbasert kunnskap(teori) og førstehandserfaringar basert på praktiske,

manuelle aktivitetar i den verkelege verda (praksis). Teori og praksis er ikkje motsetningar i opplæringa, men naudsynte supplerande kjelder til kunnskap og forståing (Jordet, 2010, s. 126). Det er dette som er grunntanken i Dewey sin pedagogiske filosofi.

Dewey meinte at skulen si oppgåve var å leggje forholda til rette for elevane si læring og utvikling som *heile menneske* (Jordet, 2010, s. 118). I artikkelen ”My Pedagogic Creed” (1897) forklarar Dewey utdanning slik ”*Education [...] must begin with a psychological insight into the child’s capacities, interests, and habits*”. Han meinte difor at utdanninga startar med psykologisk innsikt i barnet sine interesser, kapasitet og vanar. Han såg på auge, øyre og hender som reiskapar til å tileigna seg læring. Dewey ynskte ein skulekvardag der elevane måtte bevega seg mellom ulike læringsarenaer, både ute og inne, og mellom praktiske og teoretiske aktivitetar. Han meinte at det ville føre til meir fysisk aktivitet og betre helse for elevane (Jordet, 2010, s. 118). Han ynskte difor å byggje bru mellom skulen si opplæring og elevane si erfaring og verkelegheit. Ut i frå mi problemstilling og Dewey sine tankar, ville ei supplerande undervising med å erfara og sansa ute, for deretter å skriva og lesa inne om det ein har opplevd, vera ein god arbeidsmåte.

Dewey såg alltid på den konkrete situasjonen som ”the basic unit of experience” (Solerød, 2012, s. 213). Situasjonen var møtepunktet mellom individ, individ og omgjevnadar og individ og samfunn. Han meinte at erfaring er noko som skjer i medvita når individet med kropp og sansar handlar aktivt i ein ytre verkelegheit (Jordet, 2010, s. 120). Det var òg viktig for Dewey at læringsaktiviteten skulle plasserast i tid og rom. Gjennom prinsipp for kontinuitet og samspel skilde han mellom to kriterier for å sikra aktiviteten sin intensjon i opplæringa, prinsipp om kontinuitet og prinsipp for samspel. (Jordet, 2010 s. 122) *Prinsippet om kontinuitet* vil seia erfaringsdanninga som ein kontinuerleg og vedvarande prosess over tid. Erfaringar må etablerast som ein prosess som vev saman fortid, notid og framtid. Ei erfaring må difor byggja på tidlegare erfaringar, samstundes som dei må peika framover mot framtidige erfaringar. *Prinsippet for samspel* går ut på at ein læringsaktivitet til dømes alltid må inngå i ein innhaldsmessig kontekst, som ledd i arbeidet mot eit bestemt lærestoff. Det er læraren sitt ansvar å sørgje for å opplyse eleven på konteksten som ein læringsaktivitet inngår i. (Jordet, 2010, s. 122) I planlegginga av eit undervisningsopplegg, både ute og inne, må ein difor tenkja over at nye erfaringar må byggja på tidlegare erfaringar, og erfaringane må førekoma i innhaldsmessig omgjevnad. Dersom ein til dømes skal læra om vårbloomar vil ein innhaldsmessig omgjevnad vera på ei blomeeng i april, der ein sjølv kan erfara og oppleve vårbloomen i sin naturlege kontekst.

2.3.0 Uteskule og sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien omhandlar i grove trekk at læring skjer i eit sosialt og kulturelt fellesskap. Denne teoretiske tilnærminga til læring hevdar at det ikkje kan skje noko læring utan at individet står i eit sampel med dei sosiale omgjevnadane (Imsen, 2012, s. 251). Ein meinte at mennesket var født inn i ein sosial samanheng og utvikla seg i samspel med andre (Solerød 2012, s. 224). Med tanke på dei aktivitetane som skjer utanfor klasserommet, er det liten grad av individuelle oppgåver. Tvert i mot krev uteaktiviteten samspel med både medelevar og det fysiske miljøet (Jordet 2010, s. 188).

2.3.1 Lev Vygotsky

Arne Nikolaisen Jordet (2010, s. 183) referera til Leif Strandberg si tolking av Vygotsky sitt syn på uteskule;

Det som finnes i bøker, finnes også i uterommet- i en eller annen form. Det finnes fugler i en bok, og det finnes fugler i skogen. Det finnes geometri i matematikkboken, og det finnes geometri i fjellene. Det finnes historie i bøkene, og på markene og i husene. Det finnes kjemi i boken, og det finnes kjemi i løvet som faller om høsten. Det finnes ord og språk i bøkene, det finnes ord og språk overalt. Alt finnes overalt, det er bare måten det åpenbarer seg på som er forskjellig. Vygotskys teori handler hele tiden om spørsmål om hva som finnes "inne" og hva som finnes "ute" (Strandberg 2008 s. 59)

Den russiske psykologen Lev Vygotsky reknast som ein frontfigur for det sosiokulturelle perspektivet på læring. Eit viktig poeng hos Vygotsky var at all intellektuell utvikling og all tenking hadde utgangspunkt i sosial aktivitet. Imsen (2012, s. 255) forklarar Vygotsky sitt syn på utvikling slik;

"Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene."

For Vygotsky var sosialisering ved hjelp av samspel og handlingar ein viktig faktor for utvikling (Solerød 2012, s. 224).

Jordet (2010, s. 184) omtalar tre ulike omgrep frå Vygotsky sin teori for å grunngje kva rolle og funksjon uteskule kan ha i skulen si opplæring; *spontane omgrep*, *vitskaplege omgrep* og *barnet si nærmaste utviklingsone*.

2.3.2 Spontane omgrep

Vygotsky såg på læring og utvikling som eit resultat av eit sosialt samspel. Språket var den viktigaste reiskapa i sosialiseringa og det sosiale samspelet var avgjerande for at eleven

kunne tileigna seg dei reiskapane som ligg i språket (Imsen 2012, s. 261). *Spontane omgrep* eller *daglegdagse omgrep*, kallar Vygotsky det språket og dei omgrepa barnet utviklar i oppveksten når det er i kontakt med omgjevnadane (Jordet, 2010, s. 184). Det gryande språket er byggjesteinar for tenking og utviklar seg i pakt med barnet si utvikling (Jordet, 2010, s. 184). Den viktigaste arenaen for omgrepsutvikling er i familien, men etter kvart som barnet møter andre arenaer vil dette fylla barnet sitt medvit med erfaringar og omgrep (Jordet, 2010, s. 184). I eit fritt utanforklasserom samhandlar elevane og får utfolda seg språkleg. Uteaktivitet vert ofte basert på elevsamarbeid som krev at elevane må kommunisera og handla saman for å gjennomføra oppgåvene. Oppgåvene er ofte opne som tydar at det ikkje finst ei enkel løysning. Dette krev at eleven må diskutera og forhandla for å kome fram til ei felles løysning (Jordet 2010, s. 85). Dette står i motsetnad til den kommunikasjonen som skjer inne i klasserommet, der elevane ofte møter lukka oppgåver som omhandlar å gjengje eller referera lærebokstoff.

2. 3. 3 Vitskapelege omgrep

Vitskapelege omgrep derimot er dei omgrepa elevane møter på skulen i den faglege opplæringa (Jordet 2010, s. 184). Dei vitskapelege omgrepa har eit anna forhold til verkelegheita enn dei spontane omgrepa. Jordet (2010, s. 184) omtalar dei vitskapelege omgrepa som ”[...]generaliseringer som henger sammen i et system av overordnede og underordnede begreper, som barnet skal lære seg”. Vygotsky påpeikar at om barn skal lære seg vitskapelege omgrep føreset det at barnet allereie har eit høgt utvikla ordforråd av spontane omgrep. Utan det ville ikkje barnet hatt noko å systematisera (Jordet 2010, s. 184). Ein kan difor seia at barn lærer seg vitskapelege omgrep ved å nytte dei spontane omgrepa dei allereie har tileigna seg i samspel med andre. Jordet (2010, s. 185) forklarar at dette

”[...]erfaringsbaserte språkelege grunnlaget for elevens læring, etableres [...]utenfor skolen og ses som et resultat av det barnet har med seg av kulturell og dermed språklig kapital hjemmefra”. Dersom eit barn har med seg eit stort ordforråd av spontane omgrep i ryggsekken, har det eit større læringspotensiale enn barn med fattigare ordforråd av spontane omgrep (Jordet, 2010, s. 186). Som lærar er det difor viktig å sosialisera elevane slik at dei kan lære fleire spontane omgrep i til dømes leiken, for deretter å byggja vidare med vitskapelege omgrep i opplærings situasjonar.

2. 3. 4 Den næraste utviklingszone

Ei god undervisning var i følgje Vygotsky, ”[...] når den løper foran utviklingen, [...] for da vekker den til live de funksjoner i den proksimale utviklingsonen som er i ferd med å modnes” (Imsen 2012, s. 161). Med den *proksimale utviklingsonen*, og kalla den *nærmaste utviklingsone*, meinte Vygotsky var det ein elev kunne prestera åleine versus det han klarte

med ein medierande hjelpar (Solerød 2012, s. 227). Han meinte at utviklinga skjer frå det sosiale til det individuelle, det vil seia at barnet var i stand til å utføra ei handling i samspel med andre før det kunne klara det åleine (Imsen, 2012, s. 158). I undervisningssamanheng vil dette føra til at eleven fyrst må gjera ting saman med ein vaksen eller eit høgare kvalifisert barn (medierande hjelpar), for deretter å klara det sjølv (Imsen, 2012, s. 258). Når eit barn skal gjennomføra ei oppgåva med hjelp av ein medierande hjelpar, krev det at barnet nyttar eigne omgrep og erfaringar aktivt, saman med ein vaksen. Dette gjer at eleven seinare skal kunna klara oppgåva åleine ved hjelp av nye erfarne omgrep. Ut i frå denne kunnskapen trekkjer Jordet (2010, s. 187) to konklusjonar: ”*Jo større forråd av spontane begreper barnet har, desto større er barnets nærmeste utviklingssone og dermed dets læringspotensial* ” og for det andre: ”*Jo bedre interaksjonen mellom lærer og elev er, desto bedre og mer vil eleven lære*”. I ei ute-undervisning vil teorien om den næraste utviklingssona bli praktisert ved at ein samhandlar med andre elevar med ulikt kunnskapsnivå, både i løysing av skriftlege og munnlege oppgåver. Ein lærer nye omgrep og finn løysingar i samhandling med andre, som igjen fører til eit auka ordforråd og ei utvida proksimal utviklingssone.

2. 4. 0 Begynnaropplæring i norsk

Førsteklassingane som startar på skulen i dag har eit klart mål; Der skal me læra å lesa og skriva (Tønnesen & Vollan 2010, s. 11). Likevel er det ikkje berre der fokuset ligg hos læraren på første trinn. Han skal lære elevane om verdiar, korleis ein opptrer i ei gruppe, ta omsyn til kvarandre og innretta seg til reglar og rutinar. Med andre ord, barnet skal bli ein elev.

Begynnaropplæringa i norsk på småskuletrinnet omhandlar i stor grad om bokstavinnlæring, skrive- og lesetrening. I dag er det vanlig å kombinera lesing og skriving i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa, og ein ser på det å lesa og skriva, som to sider av same sak (Tønnesen og Vollan 2010, s. 22). Sigrun Vormeland (2010, s. 110) forklarar at lesing er ein samansett språkleg aktivitet som omfattar alle sidene ved språkbruken, lytta, tala, skriva og lesa.

I følgje LK06 er ikkje den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa noko som berre skal skje i norsktimane. LK06 krev at alle dei grunnleggjande ferdigheitene; lesa, skriva, rekna, uttrykka seg munnleg og nytta digitale verkty, skal skje i alle fag. Skulekvardagen i dag er i høgste grad prega av mange av dei språklege ferdigheitene som å snakka, lesa og skriva som dei mest dominerande (Jordet, 2010, s. 311). Begynnaropplæringa i lesing og skriving skal danna grunnlag for eleven si vidare utvikling. LK06 under formål for norskfaget står det skrive;

” Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.”

Som Tønnesen og Vollan nemnde over er det vanskeleg å skilje lese- og skriveopplæring frå kvarandre i begynnaropplæringa. Dei er begge samansette omgrep som påverkar kvarandre og er viktige delar av begynnaropplæringa. Kunnskapsløftet omtalar lesing og skriving som to parallelle prosessar; *”Elevane utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive”* (LK06, Norsk). Eg vel difor å dele begynnaropplæringa inn i bokstavinnlæring og lese-og skriveopplæring.

2. 4. 1 Bokstavinnlæring

Lesesenteret (2008) omtalar bokstavane som byggjesteinar når elevane skal læra å lesa og skriva. André Bjerke (u. å) omtalar bokstavlæringa som;

” [...]å oppdage og bli kjent med det alfabetiske prinsippet, dvs. lære at – og hvordan - språklyder i talespråket kan omsettes til bokstaver. Å utvikle slik innsikt krever at en kan identifisere språklyder i tale- språket, at en kjenner bokstavformene og at en kan kople språklyder med bokstaver og omvendt”. Bjerke (u. å) poengterer i artikkelen *Bokstavlæring* at bokstavar må lærast og dei må lærast grundig. I bokstavinnlæringa skal elevane få automatisert bokstavkunnskapar. Dette krev struktur og systematikk i undervisninga (Lesesenteret, 2008). Elevane må få kunnskap om bokstavforma, kva dei heiter og kva språklyd dei representerer, noko som er avgjerande for vidare utvikling i lesing og skriving (Bjerke, u. å). Bjerke nytta omgrepet funksjonell bokstavkunnskap som han forklarar slik; *”Funksjonell bokstavkunnskap innebærer at en kan kople fra bokstaver til språklyder og omvendt, raskt og effektivt, på en automatisert måte”*. Det er først når eleven kan nytta den funksjonelle bokstavkunnskapen, han kan klare å ”knekka lesekode” (Bjerke, u. å.). Samstundes veit ein at elevar lærer ulikt og ved bruk av ulike innfallsvinklar og arbeidsmåtar kan ein gi fleire elevar oppleving av å meistre.

2. 4. 2 Lese- og skriveopplæring

Lesing vert rekna i dag som avkoding x forståing, der avkoding er den tekniske sida ved lesing. Ein pedagog må difor vera medviten på desse to komponentane i arbeidet med lesing og skriving i begynnaropplæringa (Rasmussen, 2013). Ein føresetnad for å kunne lesa er at eleven klarer å binda saman bokstav (grafem) med lyd (fonem) til ord, som utgjør den

tekniske sida ved lesing (Vormeland, 2010, s. 110). Dette set krav til både skrive- og leseferdigheiter. Det har vore ein motsetnad i lesepedagogikken om ein skulle leggje mest vekt på avkodinga eller forståinga i starten på begynnaropplæringa. Metoden som byggjer på avkoding (syntetisk metode) har ofte eit mønster som går frå dei minste delane i språket, grafem, fonem og stavingar, til heile ord og setningar. Metoden som tek utgangspunkt i forståinga (analytisk metode), går ofte frå heile setningar og ord og delar opp elementa i mindre delar (Vormeland, 2010, s. 111). Ingolf Austad (2010, s. 17) skriv òg om interaksjonsteorien som er eit punkt mellom syntetisk og analytisk metode. Austad omtalar denne teorien som *"[...] et mellomstadpunkt ved at både avkodings- og forståelsesprosesser betraktes som nødvendige for å oppnå god leseferdighet"*. Ein kan difor seie at interaksjonsteorien tek det beste av to verdnar og trur på ein supplerande lesepedagogikk, der ein både fokuserer på forståing og leseavkoding.

Når fem-seksåringen startar på skulen i dag har mange allereie danna eit fonologisk medvit. Dei har allereie utvikla medvitet om bokstaven si form og utvikla strategiar for å lesa enkeltord. Marie M. Clay er ein av pionerane når det kjem til forskning på lese- og skriveutvikling hos barn (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 16). Clay påpeikar kor viktig det er at lærarar byggjer vidare på denne skriftkompetansen og er ein vegleiar for barnet i denne læringsprosessen. Eit viktig ledd i denne vegleiinga er å la barnet veksla mellom lesing og skriving. På den måten får elevane henta mønster til eigen skriving frå tekster dei har lese, og når dei skriv, oppdagar dei samanhengen mellom lyd og bokstav som i neste omgang stimulerer lesinga (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 16). Ein ser med dette at både Clay og kunnskapsløftet delar same tanke om at lese- og skriveopplæringa er samansette omgrep og to parallelle prosessar som påverkar kvarandre i begynnaropplæringa.

2. 5. 0 Leiken i begynnaropplæringa- både ute og inne

Trond Egil Toft (2011) skriv på lesesenteret sine nettsider om korleis skriftspråkstimulerande leik kan vera med å auka skrive- og lesekompetansen til elevane. Han refererer til Austad og peikar på at skriving ofte er ein naturleg tilnærming til lesing. Toft (2011) hevdar at skriving er ein enklare prosess enn lesing, grunna skriveferdigheitene krev ein fonem (lyd)- grafem (bokstav) kombinasjon om gongen, medan lesing krev å ha mange lydar i korttidsminnet samstundes. Gjennom leikprega skriveopplæring/bokstavinnlæring på småtrinnet kan elevane få ei naturleg interesse for lesing og skriving. Solhjell, As, Grønliid og Hårberg (u.å) meiner leiken stimulerer alle sider ved barn si utvikling. Dette gjeld både språkleg, sosialt, emosjonelt, kognitivt, moralsk og motorisk utvikling. Ikkje minst er leiken viktig i utviklinga av kreativiteten og evna til å løysa problem. Likevel påpeikar Toft (2011) kor viktig det er å ha med ein tydeleg vaksen pådrivar inn i barneleiken for at leik ikkje berre er frileik, men òg

ein arena for læring. Tankane til Toft fell i god jord i den tidlegare norske læreplanen (L97). Der meinte ein at fysisk aktivitet og leik er viktig i språkopplæringa;

”Leiken er ei livsform for dei yngste og ei viktig læringsform. Opplæringa på småskulesteget skal leggje til rette for leik og stimulera til læring gjennom leik. Elevane må få undrast og forske ut omgivnadane [...]”.

Anne Håland (2005, s. 13) tykkjer òg det er synd at leiken i skulen berre vert ein frileik og ikkje eit pedagogisk hjelpemiddel. Ho meiner at ein i mykje større grad kan utnytta til dømes rolleleik i tileigninga av lese og skrivekompetanse. Dette underbyggjer ho med at leiken opnar opp for barnet sitt eige initiativ og trong til å utforska og eksperimentera. Desse tankane er i samsvar med Dewey sitt elevorienterte syn, om å nytta elevane sine eigne erfaringar i opplæringa, som står nemnt over.

Utanfor klasserommet opnar det seg mange mogelegheiter i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa. Det finst mykje erfaring frå både barnehage og skule som tydar på at opplevingar ute er med på å stimulera barnet si språkutvikling på ein positiv måte (Jordet, 1998, s. 129). Å dela felleserfaringar og opplevingar med andre barn, gir rom for å uttrykke seg munnleg. Til dette treng ein omgrep, som igjen fører til eit utvida ordforråd.

Ein av utfordringane i begynnaropplæringa er å kunne kopla den munnlege og den skriftlege kunnskapen til ei ytre verd (Jordet 2010, s. 312). Jordet poengterer at når ein elev berre får arbeida i ei tekstbasert verkelegheit, kan ein få problem med å skjøna kva skriftspråkleg utsegn eigentleg tyder. Når elevar får mogelegheit til å forholde seg til innhaldet i den ytre verkelegheita kan ein tydeleg sjå at problemet med forståing vert redusert (Jordet 2010, s. 312). Dette er noko Lutvann skule, som eg nemnde over, såg verknaden av. Ved å variera ute- og inne undervisning, skapar det ei djupare forståing for abstrakt kunnskap.

Helsedirektoratet kjem med skremmande tal som tydeleg peiker på kva retning samfunnet utviklar seg i. Skulen kan vera ei motvekt til denne utviklinga ved å endra praksis frå eit stillesitjande klasserom til ei aktiv læring ute. Det er tydeleg at leiken er ei viktig tilnærming til læring, særskild i begynnaropplæringa. Skriftspråkstimulerande leik og lærar i rolle kan vera to måtar å leike seg inn i lese- og skriveverda. Uteskule som arbeidsmåte kan vera ein god innfallsvinkel til leikande læring, samt ein arena som fremjar fysisk aktivitet og sosialt samspel.

Dewey meinte skulen skulle utvikla *heile menneske*, både kognitivt, sosialt og kroppsleg. Hans tankar samsvarar med den sosiokulturelle læringsteorien som ser på læring som ein sosial prosess. I eit lærande utemiljø opptrer elevane både i samspel med andre elevar som igjen fremjar språkleg kommunikasjon og auka munnleg kompetanse. Elevane er aktive i læringsprosessen, og etter erfaringar frå Lutvann skule, får elevane ei djupare forståing for abstrakt kunnskap.

3. 0 Kvalitativ metode

I dette kapitlet skal eg presentera val av metode i arbeidet med bacheloroppgåva. Eg vil omtala utvalet, som i denne omgang var ein lærar og ein førsteklasse, og korleis eg praktisk gjennomførte forskinga. Deretter vil eg grunnkje dei vala eg tok undervegs og kommentera eventuelle problem som oppstod, samt forskningsetikk og truverd.

3. 1. 0 Val av metode

Ut i frå problemstillinga mi, ”*korleis driva begynnaropplæringa ved hjelp av uteskule? Ein ressurs i opplæringa?*”, har eg vald å nytta meg av ein kvalitativ metode. Postholm og Jacobsen (2013, s. 41) skriv at det er eit tradisjonelt og kunstig skilje mellom kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetodar. Kvantitativ metode omhandlar i stor grad tal og statistikk, medan kvalitativ metode omhandlar ord, tekstar og handlingar. Ettersom eg har nytta meg av kvalitativ metode, er det denne metoden eg kjem til å kommentera vidare i teksten. For å få svar på problemstillinga, valde eg å nytta meg av aksjonslæring ved hjelp eit sjølvvaga undervisningsopplegg, i tillegg til å intervjuja ein lærar for å utfylla dei aktuelle funna.

3. 1. 1 Aksjonslæring - undervisningsopplegg

Postholm og Jacobsen (2013, s. 19) refererer til Revans i si forståing av aksjonslæring. Dei omtalar aksjonslæring som å stilla spørsmål til eigen praksis. Ut i frå mi problemstilling vil spørsmålet vera om uteskule som arbeidsmåte kan vera ein ressurs i begynnaropplæringa. Revans, som Postholm og Jacobsen (2013, s. 19) refererer til, anbefaler å sjå nye problemstillingar i lys av tre spørsmål:

- Kva prøvar ein eigentleg å gjera?
- Kva hindrar ein i å gjera det?
- Kva kan ein gjera med det?

Aksjonslæring kan difor sjåast på som ein kontinuerleg lærings- og refleksjonsprosess (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 19). Ein kan seia at målet med aksjonslæring er å endra praksis opp i mot ei aktuell problemstilling. Ut i frå mi problemstilling, vil målet vera å sjå andre alternative arbeidsmåtar til begynnaropplæringa, som i denne omgang vert uteskule.

Christoffersen og Johanessen skriv om aksjonsforskning, som går ut på det same prinsippet om ei praksisendring. Aksjonsforskninga kan vera ein metode å hjelpa skulen å forstå sine utfordringar og til å ta informerte slutningar om praksisendring (Christoffersen og Johanessen, 2012 s. 115). Christoffersen og Johanessen (s. 116) omtalar aksjonsforskning som ein bruyggjar mellom teori og praksis. Likevel kan aksjonsforskning eller aksjonslæring sjåast på

som eit samleomgrep for fleire metodar ein nyttar for kunne oppnå praksisendring. Eg har nytta meg av både observasjon og intervju som er to metodar, men som begge kan gje meg funn for korleis ein kan endre praksis frå det tradisjonelle klasserommet til eit aktivt og kreativt utanforklasserom.

Under observasjonsforskning skil ein mellom ulike feltroller ein har i observasjonen. Intensjonen min var å vera ein observerande deltakar, men grunna fleire faktorar vart eg ein deltakande observatør. Dette kjem eg tilbake til under overskrifta ”Utfordringar”. Ein deltakande observatør, vil seie at ein blir ein del av det miljøet/settinga som vert studert, samstundes som deltakarane veit dei vert observert. Eg som forskar blir på den måten eit fullstendig medlem av gruppa (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Settinga vil i denne samanhengen vera utanforklasserommet med førsteklasseelevane som analyseiningar.

Postholm og Jacobsen (2013, s. 21) fortel òg om Engeström sin ekspansive lærings sirkel. Den går ut på at ein må både gjera ei historisk og notidig empiriske analyse før eit nytt undervisningsopplegg skal utformast. Ein må analysera opplegget grundig før ein set det ut i praksis, for deretter å reflektera over gjennomføringa i etterkant. Sjølv laga eg eit grundig undervisningsopplegg til ein førsteklasse som kontaktlæraren gjennomførte. Etter undervisninga reflekterte me saman om kva som var bra og mindre bra, og korleis ein kan gjera det betre neste gong. Denne refleksjonssamtalen vil eg kommentera vidare i drøftingsdelen.

3. 1. 2 Halvstrukturert intervju

Postholm og Jacobsen (2013, s. 61) påpeikar fordelene med å kombinera observasjon og intervju. I ein observasjonssamanheng er det vanskeleg å få fram det menneskelege motivet direkte. Dette får ein vite dersom ein snakkar med mennesket og får deira syn på handlingane. Ved å kombinera aksjonslæringa med intervju og observasjon, vert intervjudelen ein kommentar til undervisninga, samt det skapar eit heilskapleg bilete av uteskule som arbeidsmåte og ressurs. Eg valde å ha eit halvstrukturert intervju med læraren i etterkant. Kjenneteikna på ei slik intervjuform er at intervjuaren har nokre relevante spørsmål klare på førehand, samt ein er open for at det kan tas opp tema som ikkje var planlagt på førehand (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 75). Denne forma for intervju er difor meir opent og induktivt enn eit strukturert intervju.

3. 2 Utval og informant

Eg observerte ein førsteklasse i to skuletimar (90 minutt). Førsteklassen besto av ti jenter og åtte gutar. Timen starta først inne, før klassa gjekk ut for å utføre oppdraget. I ettertid

intervjua eg læraren som hadde undervisinga og fekk hennar reaksjonar og observasjonar på opplegget, samt hennar holdning og meningar til uteskule som arbeidsform. Informanten har arbeidd i skulen sidan 1996, der ho har vore eitt år på vidaregåande skule, deretter ni år på ungdomsskule og er no inne i sitt åttene år på barneskule. Ho har ikkje hatt første klasse før, men overtok ein 2. klasse, der ho òg dreiv med begynnaropplæring og innlæring av små bokstavar.

3.3 Praktisk gjennomføring

Undervisningsopplegget skulle gjennomførast etter at elevane hadde ete lunsj. Medan elevane åt, gjekk eg rundt å la ut kistene og fann fram utkleddingsklede til læraren. Ut i frå problemstillinga mi, valde eg å sjå på korleis opplegget fungerte, læringsutbytte til elevane og den fysiske aktiviteten. Etter at undervisinga var over, snakka eg og læraren saman for å kjapt summera opp og reflektera over opplevingane me hadde hatt. Nokre dagar seinare, kom eg tilbake og hadde førebudd eit intervju som læraren hadde fått sett på førehand. På den måten kunne ho førebu seg og kome med godt gjennomtenkte svar.

3.4 Utfordringar

Den dagen me skulle gjennomføra undervisningsopplegget hadde det vestlege vêret vist seg frå si verste side. Det var vind, regn og kaldt på både hender og føter. Dette skapte sjølv sagt utfordringar med at notata mine vart gjennomvåte og øydelagde, samt at kistene fleire gonger vart tekne av vinden. Dette gjer at intervjudelen i dette studiet, blei viktigare enn eg hadde forventa.

På førehand av undervisningsopplegget, gav eg eit dokument med instruksar til kontaktlæraren. Desse instruksane vart ikkje hundre prosent følgd, og kontaktlærar improviserte for å få det til å gå opp. Dette gjorde at eg sjølv måtte gripe inn og rettleia elevane når dei arbeidde i gruppene. Dette førte til at eg vart ein deltakande observatør, i staden for ein observerande deltakar.

3.5 Pålitelegheit og truverde

Postholm og Jacobsen (2013, s. 125) fortel kor viktig det er å handsama informasjonen ein får med varsemd. Det er umogeleg å finne ei "sanning". Postholm og Jacobsen (2013, s. 126) påpeikar korleis ei verkelegheit kan endra seg over tid. Den sosiale verkelegheita i ein klasse eller på ein skule er i konstant utvikling og endring, slik at det som vert representert som ein verkelegheit på eit tidspunkt, kan vera feil på eit anna tidspunkt (Berger & Luckmann, 2000). I mi forskning har eg berre vitja ein klasse og ein lærar, på same skule. Det vil seia at mi

undersøking og resultat ikkje kan representera heile skule-Noreg. Mi bacheloroppgåve vil difor ta utgangspunkt i dei aktuelle funna frå denne skulen knytt opp mot forskning og teori på dette området.

Postholm og Jacobsen (2013, s. 129) definerer pålitelegheit som *"[...] om vi kan stole på at lærerforskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen."* Det som kan svekka pålitelegheita i mi undersøking er at notatane under observasjonen vart øydelagde og eg måtte skrive det på nytt rett etter at sjølve undervisinga var over. Observasjonen i seg sjølv, kan vera ei feilkjelda grunna ein kan oversjå relevante hendingar. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 71) påpeikar korleis menneska er forskjellige og kan tolke handlingar ulikt. Dette gjer at ein kan forstå og kome fram til ulike resultat av same observasjon. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) forklarar pålitelegheit eller reliabilitet som *"nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides"*. Ut i frå dette aukar mi pålitelegheit, grunna eg nytta meg av to ulike kvalitative metodar, observasjon og intervju. Som eg nemnde over oppfattar ein ulikt under observasjon, men grunna eg har eit intervju i etterkant av observasjonen kan eg få fleire refleksjonar på same opplegg.

4. 0 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil eg presentera resultata eg fann. For å gjera det mest mogeleg oversiktleg har eg delt det inn i ein observasjonsdel og ein intervjudel.

4. 1 Undervisningsopplegget

Som eg har fortalt tidlegare, laga eg eit undervisningsopplegg til ein førsteklasse, som kontaktlæraren utførte medan eg observerte (ein detaljert oversikt over opplegget ligg som vedlegg). Opplegget omhandla i korte trekk eit sjørøvartema der ein var ute på skattejakt. Klassen var delt inn i seks grupper med kvar sitt skattekart der alle gruppene enda med ein fellesskatt. Læraren var i rolle som kaptein og elevane var sjørøvarar. Skattekart og skattane var delt inn i ulike fargekodar og kvar gruppe skulle finne tre små skattar før dei kunne finne den store fellesskatten. I dei små skattane låg det ei oppgåve dei måtte utføre, før dei kunne ta med seg bokstavkortet som låg i kista. Bokstavkorta danna eit ord på tre bokstavar, og når alle gruppene hadde funne sitt ord kunne ein låse opp felleskista. I kista fann dei ein leik ”utememory”, som me leika, samt sjokolademyntar.

4. 2 Observasjon

Som eg nemnde over varte observasjonen i 90 minutt (to skuletimar) der elevane først var samla inne, før dei gjekk ut. Kontaktlæraren hadde fått instruksar og eit manuskript på førehand (ligg som vedlegg). Elevane satt i samlingskroken etter mat då kontaktlæraren kom brasande inn utkledd som kaptein; *”Hiv og hoi landkrabbar!”*. Elevane hoppa og lo. Kapteinen gav beskjed om å ta på utekledda og møta ho nede ved trappa på uteplassen. Dei hadde fått eit oppdrag av kaptein Syltelabb. Elevane var ivrige på vegen ut og feka med *”liksomsvord”* og song. Aldri før har elevane vore så raske å få tatt på regnkjede. Kapteinen hadde oppteljing ved trappa og elevane var med å talde. Dei song sjørøvarsongar medan dei venta på dei siste. Eg observerte to elevar som kviskra til kvarandre på benken; *”Eg veit det er læraren!”*. Den andre svara *”Hysj, kapteinen snakkar!”*.

Kapteinen hald fram eit skattekart og spurde om dei visste kva det var. Ein elev svara *”Eit skattekart av skulen.”* Eleven vart respondert med *”Heilt rett, rekerumpe!”* som fekk alle elevane til å le. Ein gut fekk koma fram og vise kvar gymsalen stod. Elevane vart delt inn i grupper. Ein elev i kvar gruppa var visekaptein og hadde difor ansvar for gruppesamarbeidet og kartet. Ei gruppe var raskt i gong med å orientera seg og satt å snakka i lag. Kapteinen gav elevane oppdraget frå kaptein Syltelabb og sette dei i gong med å leita. Ei jente frå det grøne laget ropa *”hoi”* og veiva med armen då dei skulle ut på skattejakt.

Alle gruppene sprang ut i vestlandsvêret for å finne skattane. Gul og oransje gruppe skjøna ikkje at dei måtte svara på oppgåva før dei kunne gå til neste post. Eg gjekk difor bort å forklarte dei det, og då skjøna dei. Ein gut frå det grøne laget sa til det gule laget som sprang forbi *"Eg veit kvar det er ein gul lapp!"*. Heile det gule laget ignorerte han og sprang vidare.

På nokre postar var det lagt ved ein whiteboardtusj som dei skulle bruka til å skriva ord på eit ark. Grunna all regnet fungerte ikkje tusjen, noko som gjorde det gule laget irritert. Eg kom difor bort og sa dei kunne seia orda til meg. Den grøne gruppa fekk hjelp av ein vaksen til å lese oppgåveteksten *"Form bokstaven F ved hjelp av kroppane dykkar"*. Visekapteinen dirigerer gruppa rundt til det vart ein fin F. Ein av elevane på gruppa virra rundt og fekk beskjed av visekapteinen å legge seg ned. På den oransje gruppa var det to elevar som leita etter boksane, medan dei to andre vimsa bak. Dei to fremste sprang ned til kapteinen som stod midt på plassen og løyste oppgåva der, i staden for der dei fann boksen. Ein fellesobservasjon av oss vaksne ute var at mange av gruppene fann først alle oppgåvene, for deretter å løyse dei etterpå.

Ein gut frå den blå gruppa las høgt oppgåva til dei andre; *"Sei 3 matrettar som har Ff på plass først, inni eller sist."* Ei jente såg spørjande på gruppa; *"Kva er matrettar?"* Gruppa diskuterte i lag og fann ut at det måtte vera *middagstypar*. Guten som las høgt kom bort til meg for å høyre seg om det var rett. Eg gav han eit nikk og gruppa starta å diskutera middagar med språklyden Ff. Då eg skulle gå vidare til neste gruppe hørde eg rop bakfrå: *"Fiskeboller i kvitsaus!"*

Ei jente på grøn gruppe kom springande *"Sjå, me har F-I-N!"*. Når alle elevane hadde fått tak i alle bokstavkorta samlast dei med startpunktet. *"Er det nokon som veit kvar skatten ligg?"* spurte kapteinen. Ein elev rakk opp handa og svara *"Ja, i gymsalen!"*. Kapteinen svara *"Kvar er gymsalen?"*. Ein anna elev svara *"Nei, i lånebua!"* og kapteinen spurde igjen *"Kvar er lånebua då?"*. Elevane peika og sa i kor *"der!"*. Kapteinen spela med og peika ei heilt anna retning og spurde *"der?"*. Elevane sprang til lånebudøra for å visa. *"Aha!"* sa kapteinen og dunka i vegg med sverdet sitt. Ein elev retta ho og sa *"Du må ta tak i handtaket!"* Kapteinen drog i handtaket og drog det heilt av. Alle elevane lo då dei såg kapteinen med handtaket i handa. *"No har eg tatt handtaket!"*.

Kapteinen drog opp døra og elevane sprang ivrig etter. Kapteinen snur seg *"Nei! Er dykk galne?!"* Elevane trakk seg tilbake. *"Det kan vera feller med slangar, bomber og meir til inne her! Dette er noko ein ekte kaptein må ta seg av!"*. Etter mykje masking kom kapteinen ut

med ei kiste. Ho las opp ei regle som fortalde at dei må lage eit ord med bokstavane dei hadde funne for å kunne opne kista. Elevane la saman bokstavane og fekk raskt ned meiningsfulle ord. Kista gjekk opp og kapteinen las opp eit brev frå kaptein Syltelabb:

Tusen takk mine kjære landkrabbete vener.

Dykk fant skatten som eg har leita etter i over 100 år.

Sidan dykk har vore så flinke, skal de få alt gullet som skjuler seg i kista.

Takk nok ein gong- så håper eg at gullet smakar!

Hiv og hoi

– Kaptein Syltelabb

Kapteinen leita meir oppi kista og fann eit spel som heiter ”utememory”. Alle elevane fekk kvar sin lapp, der to stykk skulle spele mot kvarandre. Resten av klassa skulle vera brikkar ved å sitje på huk og skjule lappen sin godt. Spelar 1 valde først ein person og deretter ein ny. Dei reiste seg og viste korta sine ”Sol” og ”Ff”. Kapteinen spurde ”Passa dei saman?”. Klassen vart einige om at det gjorde dei ikkje. Spelar 2 val to personar samstundes. Dei reiste seg og viste ”Ss” og ”Rr”. Kaptein fortalte at spelar 2 burde ikkje tatt to spelarar samstundes for eg har ”Ss”. Spelar 1 lo og val sjølv sagt ”Ss” og ”Sol” og fekk eit par som stilte seg bak spelaren.

Timen vart avslutta med at alle elevane fekk sjokolademynt og gjekk glade og nøgde ut i midttimen.

4.3 Intervju

Nokre dagar etter at undervisningsopplegget var unnagjort, intervjuja eg kontaktlæraren som hadde opplegget. Spørsmåla eg stilte ligg som vedlegg. Eg vil først kommentera opplegget, for deretter å sjå på uteskule arbeidsmåte.

Kontaktlæraren syntes at opplegget fungerte bra. Ho meinte at elevane var veldig motiverte og gjekk raskt inn i rolle. Ho var i tvil om det fungerte heilt til intensjonen med tanke på læringsutbytte, grunna nokre av oppgåvene var for vanskelege og elevane ikkje var så flinke til å samarbeida endå. Likevel syntes ho at alle gruppene fekk gjort oppgåvene og fann det dei skulle. Nokon av elevane hadde dårleg tid og var mest opptatt av å finne skatten, enn det å løyse oppgåvene som låg der. Ho legg til at det er nok seksåringen. Kontaktlæraren fortel at ein faktor kan vera at ho sjølv ikkje presiserte godt nok kva dei skulle gjera, og burde nytta meir tid på å fortelja kva oppgåva var. Eg spurde kontaktlærar om ho kunne tenkje seg andre måtar å drive begynnarpplæring på ute. Ho fortalte at ho ikkje hadde gjort det så mykje før,

men såg gode løysingar ved å kombinera stasjonar ute og inne. Ein kunne til dømes forma bokstavane med kritt eller i sand. Ein kunne kombinera stasjonar som var meir praktisk retta med kognitive stasjonar som å finne ord. Ho påpeika likevel kor vanskeleg det er å gjera det skriftlege ute grunna det er vêravhengig og viste til opplevingane med tusj under undervisingsopplegget.

Leiken, meinte kontaktlæraren, var veldig viktig i begynnaropplæringa. Ho likte godt ”utememory” som var noko ho vil nytte seinare. Ho fortalde at dei no haldt på å leika butikk med elevane, for å leika inn pluss og minus.

Kontaktlæraren har klare meiningar om fordelar og ulemper om utskule. Den store fordelan meiner ho er at ein får eit mykje større klasserom, elevane får frisk luft og får nytta heile kroppen og fleire sansar enn inne. Likevel vert ofte vêret ei utfordring her på vestlandet, samt at ein ikkje får nytta det finmotoriske på same måten som inne. Med tanke på organisering og kontroll, var dette noko heilt anna enn ho var vande med tidlegare. *”Eg følte eg mista oversikten på nokon av dei, men det gjorde jo ingenting, dei kom jo til meg om dei lurte på noko.”* Ho legg til at eit slikt opplegg er meir krevjande med tanke på organisering for å sikre eit godt læringsutbytte,. Det er igjen ein av grunnane til at ein gjer det mindre. Ho er lei seg over at ein i mykje mindre grad enn før nytta utemiljøet i skulen. Ei av hovudgrunnane trur ho er at kunnskapsløftet ikkje legg opp til at ein kan nytta det i same grad som ein gjorde før. Ho fortset med å fortelje at det er mykje strengare og høgare krav til det faglege i dag, enn det var tidlegare, og at ein difor føler ein ikkje får dokumentert og gjort alle dei tinga ein tenkjer ein må gjera når ein er ute.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgåva skal eg drøfte mine funn opp i mot teori. Gjennom drøftinga skal eg prøve å svara på problemstillinga, ”*korleis driva begynnaropplæring ved hjelp av uteskule? Ein ressurs i opplæringa?*”. Eg vil leggja fram fordelar og ulemper med uteskule som arbeidsmåte i begynnaropplæringa, samt sjå på uteskule med ei vid forståing i lys av leiken. Eg vil òg sjå korleis LK06 legg til rette for ein slik arbeidsmåte.

5.1 Kvifor uteskule i dag?

Helsedirektoratet varslar om faretruande fedme og stillesitjande barn. Skulen har ansvaret for elevane i ca. seks timar kvar dag. Dette gir skulen rom til å endre skulepraksis og få elevane meir aktive i læringsprosessen. Ut i frå mine undersøkingar fann eg ut at uteskule som arbeidsmåte eignar seg godt til læring. Med dette tenkjer eg ikkje berre på den faglege lærdommen, men òg sosialt og fysisk. Ser ein berre på den faglege læringa fann eg ut at elevane lærte å orientera seg etter kart, meistra bokstavoppgåver, øvde på å lese oppgåver med forståing og lærte å forma bokstavar i grus og med eigne kroppar. På den sosiale biten måtte elevane læra å arbeide som ei gruppe, der ein elev hadde hovudansvaret for at alle fekk vera med. Seksåringen er av natur egosentrisk, noko som kom tydeleg fram i intervjuet. Ved å bli sosialisert saman med andre elevar, lærer ein seg å tilpassa seg eit gruppemiljø og øva på å dela, løysa utfordringar og sjå andre. Elevane fekk utfolda seg i eit større område og arbeida aktivt med grovmotorikken, kondisjon og styrke. Eg opplevde at elevane var aktive i 90 minutt samanhengande og sprang frå kiste til kiste. Med alle desse positive funna for uteskule som arbeidsmåte, synast eg det er rart at skulen i dag ikkje nyttar denne arbeidsmåten meir. Er skulen som organisasjon for tradisjonsbunden? Eller er det dagens lærarar som er tradisjonsbunden i forhold til praksis?

5.2 Nytenking i grunnskulen

Ut i frå mine funn under gjennomføringa av undervisningsopplegget ser eg ein tydeleg motivasjon hos elevane med ei leikprega undervisning der elevane får eit større område å utfolda seg i. Elevane var aktive og sprang ivrig frå kiste til kiste. Dewey ynskte ein skulekvardag der elevane måtte bevega seg mellom ulike læringsarenaer og mellom praktiske og teoretiske aktivitetar (Jordet, 2010, s. 118). Ut i frå denne teorien kunne eg ha utvida undervisningsopplegget ved å få elevane til å skriva om det ein hadde erfart ute i etterkant. Elevane har på den måten erfart og opplevd ute (praktisk) og lese og skrive om det inne (teoretisk). Ein får då bygd bru mellom skulen si opplæring og elevane sine erfaringar. Lutvann skule kan vera eit godt døme på korleis ein kan praktisera og variera med ute- og inne undervisning, på alle trinn. Dei synest kombinasjonen av ute- og inne undervisning gav elevane ei djupare forståing av samanhengen mellom det konkrete og det abstrakte (Frøyland,

2010 s. 114). Ut i frå dette forsøket finn eg to ting som eg tykkjer er interessant. For det første kan uteskule som arbeidsform auka forståinga av abstrakt kunnskap, ved å få ei praktisk tilnærming til det abstrakte. For det andre fungerer denne arbeidsmåten godt på alle trinn, frå dei heilt yngste til ungdomskuleelevane. Dette gir rom for nytenking i heile grunnskulen, ved å variere mellom inne- og ute-undervising.

Etter undervisningsopplegget reflekterte eg og læraren saman om kva som var bra og mindre bra, og korleis ein kan gjera det betre neste gong. Ein vesentleg endring ville vera å berre hatt munnlege og praktiske oppgåver og ikkje skriftlege. Dette er noko ein kunne supplert med inne i ettertid, som eg har nemnd tidlegare. Utvalet av førsteklasingar hadde eg undervist tidlegare og kjente til rutinar og personlegdommar. Vanlegvis arbeidde denne førsteklassen med bokstavinnlæring med ei fellessamling og stasjonar på 12 minutt i ettertid. Grunnen til at læraren valde å ha ei gruppetid på 12 minutt var for at elevane fort vart slitne og trong aktivitetendring. Under undervisningsopplegget ute, var elevane konsentrerte og aktive i heile 90 minutt samanhengande. Dette er ein vesentleg forskjell frå dei rutinane dei var vande med og som igjen viser kva frisk luft og aktivitet kan gjere med barn. Læraren likte godt spelet ”utememomory”. Dette fekk dei behalde og som læraren har nytta seg av i ettertid. Eit spørsmål som då reiser seg, er om lærarar og skulen treng nytenking og styrka kompetanse? Kan aksjonslæring som metode vera ein god innfallsvinkel for praksisendring? Einaste eg veit er at læraren i mi undersøking har nytta mine idear og vidareutvikla og tilpassa dei til hennar lærarstil.

5.3 Begynnaropplæringa ute - fungera det?

Begynnaropplæringa i norsk inneberer både bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæring. Lesing er som nemnd tidlegare avkodning x forståing (Rasmussen, 2013). For å kunne lesa med forståing inneber at ein har eit stort omgrepsforråd av både spontane og vitskapelege omgrep. Etter Vygotsky sitt syn på omgrepslære, krev det ein sosialisering med både foreldre og jamnaldrane (Jordet, 2010, s. 184). Av dei skriftlege oppgåvene elevane måtte løysa, var nokre av oppgåvene kjende oppgåvetypar. Dette var oppgåver med vitskapelege omgrep som dei kunne frå før, som det viste seg at dei meistra godt. Elevane fekk derimot meir utfordring når dei møtte på ukjente vitskapelege omgrep som *matrettar*. Då måtte elevane i gruppa samtala, med spontane omgrep, for å finne ut kva ein meinte med *matrettar*. Dette er eit omgrep som kan virka daglegdags for mange, men små seksåringar ville heller nytta omgrepet *middagar* til dømes. Etter samtale i gruppa fann dei ut at det måtte tyde *middagstypar* og fekk godkjenning av ein lærar. Dette er eit bevis på korleis Vygotsky sin teori om samhandling og omgrepslære kan fungera, ved å nytte spontane omgrep for å forstå vitskapelege omgrep.

Kunnskapsløftet er som kjent bygd opp på ulike grunnleggande ferdigheiter; å lesa, å skriva, å rekna, munnleg ferdigheit og bruke digitale verkty. Lutvann skule erfarte at elevane fekk betre språkstimulering og større mogelegheit til å samtale utanfor klasserommet, både med lærarar og medelevar (Frøyland, 2010 s. 114). Eit av motargumenta til informanten var at naturen som læringsarena ikkje gav god nok dokumentering på læring, altså i skriftleg form. Men er det berre lesing og skriving som er viktig i begynnaropplæringa i norsk? Liv Marit Aksnes (2007, s. 13) skriv om viktigheita av den munnlege ferdigheita. Ho ser på kor viktig den munnlege kompetansen er i forhold til å utforska, oppdaga, formulera og forstå tankar og kunnskapar på. Med desse meiningane til grunn, er ikkje den munnlege ferdigheita ein like stor del av begynnaropplæringa? Til dømes for å forstå forma på ein bokstav kan ein nytta seg av omgrepsinnlæringa til Arne Nyborg (Blindheim, 2002). Der vert elevane kjende med omgrep som bogeform, vassrett linje og loddrett linje. Dette er omgrepslæring som i lys av Vygotsky kallast vitskapelege omgrep. I ei slik tilnærming til bokstavinnlæring, er det munnlege vel så viktig som det skriftlege, då ein skal forklara bokstaven D i to delar; ei loddrett linje og ein bogeform. Med dette i bakhovudet ser ein tydeleg mogelegheit til å ha bokstavinnlæring ute, ved å ha eit større fokus på den munnlege ferdigheita.

Som eg nemnde i teorikapittelet, vert ofte lesing og skriving sett på som to sider av same sak. Clay påpeikar kor viktig vegleiinga i den første lese- og skriveopplæringa er (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 16). Eit viktig ledd i vegleiinga, i følgje Clay, var å la barnet veksle mellom lesing og skriving. På den måten fekk barnet henta mønster til eigen skriving frå tekster dei har lese, og når dei skriv, oppdagar dei samanhengen mellom lyd og bokstav som i neste omgang stimulerer lesinga (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 16) Så korleis kan ein vegleia elevane i lese- og skriveopplæringa ute? Ei stor utfordring i mitt undervisningsopplegg var skriftlege oppgåver på papir. Men dersom ein kan lese seg til skriving, opnar det for mange mogelegheiter. Ein kan til dømes gå på tur å lese trafikkskilt, adresser på postkassar, logoar på klede, bokstavar og tal på bilskilt osv. Verda rundt oss er omgitt av skrift i ulike formar og fasongar, som kan vekkje interesse og motivasjon hjå elevane. Dersom ein førsteklasse hadde fått i oppdrag å gå på tur for å finne ord og bokstavar, hadde ein ikkje berre opna dører for læring, men òg for kreativitet, aktivitet, nysgjerrigheit og samhandling.

Det er mange mogelegheiter for å drive med begynnaropplæring ute. Ein kan lesa, skriva og forma bokstavar og tal med både steinar, pinnar og med munnleg kommunikasjon. Ein kan lesa bokstavar og ord på skilt, adresser og i naturen og ein lærer å samarbeide og samtala med

både lærarar og medelevar. Ute-undervisning kan nyttast i begynnaropplæringa og vera eit supplement for den tradisjonelle inne-undervisninga.

5.4 Leiken er viktig i begynnaropplæringa

Ein viktig faktor i observasjonen av undervisningsopplegget var korleis leiken påverka elevane.

Det at læraren var i rolle som kaptein vekka stor entusiasme hjå elevane, samtidig som dei følte dei vart ein del av leiken når dei fekk kvar sin augelapp. Både Håland (2005, s. 13) og Toft (2011) ser på leiken som eit godt pedagogisk hjelpemiddel. Leiken opnar opp for barnet sitt eige initiativ for å utforska og eksperimentera og kan vera ein god læringsmåte. Både Håland og Toft har eit elevorientert syn på læring, som har si rot i reformpedagogikken og Dewey sine tankar. Både lærar i rolle og eigen augelapp var utan tvil ein stor motivasjon hos elevane og dei levde seg inn i rollene som hjelparar. Leik er ein viktig tilnæringsmåte på småtrinnet og kan vera ein viktig innfallsvinkel til læring. Men leiken kan òg vera ein arena for sosialisering. Koplar ein Vygotsky sine teoriar opp i mot leik og læring, er språket ein avgjerande faktor (Imsen 2012, s. 261). Vygotsky hevda at bruk av spontane daglegdagse omgrep var avgjerande for sosialisering og læring, ved at ein lærer av kvarandre, som igjen utviklar den proksimale utviklingssona. Leiken føregår i ein sosialkontekst med verbalspråk og kroppsspråket som utgangspunkt for kommunikasjonen. Når elevane var i rolle i undervisningsopplegget sprang dei ned og song sjørøverviser, vifta med eit ”liksomsverd” og helste på kvarandre med å seie ”hoi”. Dette skapar ei ramme rundt leiken og elevane viste engasjement i leiken og i oppgåvene.

Leik og læring er ofte omtala i lag når ein snakkar om læring på småtrinnet og i barnehage. I 1997, då den nye læreplanen L97 kom, og ein skulle starta på skulen som seksåring, ynskte ein ein leikande overgang frå barnehage til skule. ” *Opplæringen på småskoletrinnet bygger både på barnehagens og skolens tradisjoner, og vil bidra til god overgang fra barnehage til skole.* ” (Reform 97, 1996) I følgje teorien er det fleire positive ringverknadar for barn under leiken. Solhjell, As, Grønli og Hårberg (u.å) meiner leiken stimulerer alle sider ved barns utvikling. Dette gjeld både språkleg, sosialt, emosjonelt, kognitivt, moralsk og motorisk utvikling. Ikkje minst er leiken viktig i utviklinga av kreativiteten og evna til å løysa problem. Ein kan sjå på uteskule som ein leikearena for læring, der ein i større grad får utvikla grovmotorikken. Jordet var opptatt av korleis teknologien påverka barn sin motorikk, då ein i dag vel å sitje inne på ipad, framføre fjernsynet eller ein smarttelefon, i staden for å gå ut og klatra i trea. Dewey var opptatt av at all erfaring og initiativ skal vera hos barnet, som er eit viktig punkt for læring (Jordet, 2010, s. 118). Men det Dewey ikkje visste den gong, var at nokre tiår etter skulle ein vera oppslukt i ei høgst digital verd, der små barn har sosiale samlingar på sosiale media og samtalar med tastetrykk i staden for verbalt språk. Barn i dag

er oppslukt av digitale verkty, både heime og i den moderne skulen. Dersom all erfaring og initiativ skulle vore hos barnet, ville dagens seksåring vore meir stillesitjande enn dei er i dag. Her har skulen eit ansvar til å vera ei motvekt til denne utviklinga. Ein skal sjølvsagt sjå ressursen digitale verkty gir, som ein del av dei grunnleggjande ferdigheitene i kunnskapsløftet, men ein skal òg visa andre tradisjonelle måtar å leike på, basert på den nasjonale kulturarva. ”Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.” (Opplæringslova, 2008). Dei fleste leikane er tradisjonelle, som vil seie at dei har vore leika i fleire generasjonar (store norske leksikon, u.å) Leiken har som sagt vore ein naturleg aktivitet hjå barn i fleire generasjonar og har ofte vore ein aktivitet som skjer ute. Det er difor viktig at skulen gir rom for å leika både frileik og lærande leik i eit utemiljø, for at dagens elevar skal få erfara andre aktivitetar enn det dei finn på digitale verkty. Ved å sjå på uteskule som arbeidsmåte i begynnaropplæringa, kan ein både leggje opp til generelle læringsaktiviteter, men òg gi plass for frileik. Frå mi undersøking fann eg ut at elevane haldt ut i 90 minutt med leikprega læringsaktiviteter som gir god tid til å utføra ynskja læringsmål. Dersom hovudfokuset er å lære å forme D, kan ein gjera det med både pinnar, steinar, i grus og med kritt på asfalt. Den munnlege aktiviteten kan vera å finne gjenstandar eller utføre rørsler som omhandlar bokstaven D. Mogelegheitene er så mange, dersom ein er kreativ og ynskjer å sjå dei.

I mi undersøking var det leikprega undervisningsopplegget ei viktig faktor for mine resultat. Men kva om uteaktivitetane ikkje var basert på leikande aktivitetar? Ville det likevel fungert? Sjørøvarleiken i undervisningsopplegget var ein stor motivasjon for elevane, men ein kunne sjølvsagt løyst uteaktivitetane på andre måtar. I naturfag til dømes kunne ein funne blader, tresortar, insekt med meir. Ut i frå opplevingane Lutvann skule har erfart, finst det mange måtar å arbeide med læring ute, både med og utan leikprega aktivitetar.

5.5 Lovverk om uteskule som arbeidsmåte

Informanten meinte i intervjuet at kunnskapsløftet og kravet om dokumentert kunnskap gav lite rom for læring ute. I kunnskapsløftet står det ulike krav om dokumentasjon til heimen;

“Heimen skal få informasjon om måla for opplæringa i faga, kva fagleg utvikling elevane har i forhold til måla, og korleis heimen kan medverke til å fremme måloppnåinga deira. Vidare skal heimen ha informasjon om korleis opplæringa er lagd opp, og kva for arbeidsmåtar og vurderingsformer som blir brukte”

Dette er alle viktige krav for meg som framtidig lærar, men eg set spørsmålsteikn om kunnskapsløftet og den norske regjeringa eigentleg ynskjer å leggja opp til læring ute.

I kunnskapsløftet under prinsipp for opplæringa står det; ”Elevane skal [...] få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer.” Seinare i same dokument står det;

”Fysisk aktivitet fremmar god helse og kan medverke til større motivasjon for å lære. [...]Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa” (kunnskapsløftet, 2006)

Kunnskapsløftet meiner ein skal ha ulike aktivitetar, fysisk aktivitet, variasjon i lærestoff og arbeidsmåtar og i organisering.

Så kva seier eigentleg LK06 oss i forhold til uteskule som arbeidsmåte? Alle krava som står nemnd over er med på å byggje under ein læringsarena ute, sjølv om det ikkje står eksplisitt i formuleringane. Kunnskapsløftet er i dag lagt opp til at kvar einskild lærar kan tolke kompetansemål i fag og generelle krav på sin eigen måte. Dette gjer at kvar lærar får stor valfridom til å fokusera på det ein sjølv tykkjer er viktig. Dersom ein er opptatt av fysisk aktivitet og naturen som læringsarena, kan ein tolke kunnskapsløftet opp mot den interessa. Ein konsekvens er at kvar einskild kan lærar velje bort og leggje til aktivitetar og fokusområder, som resulterer i at kvar klasse får ulikt utgangspunkt for enten digital, munnleg, skriftleg og sosial kompetanse, samt motorikk og fysikk. Dette kan skapa eit sprik i kva føresetnadar elevane endar med i slutten av skulegangen, totalt basert på kva lærar ein fekk og læraren sine interesser. Sjølv trur eg ikkje dette er ein realitet i dag, grunna skulens tradisjonelle verksemd og praksis, men at det er ei mogelegheit for eit slik utfall, er heilt tydeleg.

Kunnskapsdepartementet skriv i St. meld. 30 (2003-2004); Kultur for læring;

”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.”

Ut i frå denne stortingsmeldinga er det eit tydeleg behov for å løyse opp i tradisjonelle arbeidsmåtar i skulen. Ut i frå mi drøfting i førre avsnitt, gir kunnskapsløftet tolkingsrom for den einskilde lærar. Ved å setje søkjelyset mot kompetansen i lærarstaben i skulen og prøve å løyse opp i skulekodane og tradisjonen som heng i veggane, vil det føre til nytenking i den norske skulen. Ut i frå mine funn i undersøkinga, tykkjer eg at uteskule som arbeidsmåte er ei god arbeidsform som kan fungere i alle fag og på alle trinn. Ved å gi den tradisjonelle læraren

betre kompetanse og kunnskap om læring i eit utanfor klasserom, ville denne arbeidsmåten, etter mi meining, vore meir nytta i skulen.

5.6 Oppsummering

Eg ser gjennom arbeidet med denne bacheloroppgåva at uteskule som arbeidsmåte kan gi store rom for utvikling av fleire sider ved eleven. Naturen som læringsarena utviklar både motorikk, språk, sosialt, styrke, kognitivt og ein får nytta fleire sansar i opplæringa. Eg har sett kor viktig leiken er i opplæringa på småtrinnet, og at lærar i rolle ofte er ein stor motivasjonsfaktor. Eg vart overraska over å sjå forskjellen på uthaldet og konsentrasjonen ute versus inne. Det at elevane var konsentrert i nesten åtte gonger så lang tid som inne, fortel mykje om kva frisk luft og fysiske aktivitetar gjer for barn. Ein viktig faktor i mi undersøking var å sjå på helsesituasjonen til barn med tanke på ein auke i fedme og ei aukande digital verd. Med så mykje stillesitjing framføre ulike skjermar, kjem det til å få helseskadelege konsekvensar for den komande generasjonen, varslar Barnevakten (2012). Det er her eg ynskjer å sjå på alternativ til korleis skulen, som samfunnsinstitusjon, kan endre opplæringspraksis.

Med tanke på begynnaropplæringa som ute-undervisning, har eg funne mange gode måtar å løyse det på. Ein gjennomgåande tanke er å sjå på uteskule som ein supplerande arbeidsmåte til inne-undervisninga. Det er krav til variasjon i arbeidsmåtar i kunnskapsløftet, som igjen gir moglegheiter for ei aktivt læring ute. Eg undrar meg over om det er dei kreative evnene til mange lærarar som gjer at ein ikkje ser læringspotensiale naturen gir? Er det kompetansemangel eller interesseangel?

Konklusjon

I mi forskning ynskte eg å sjå på korleis ein kunne utføre begynnaropplæringa i norsk ute. Eg nytta den presenterte teorien i saman med mine funn, for å kome fram til eit svar på problemstillinga. Eg fann mange ulike faktorar som spelte ei viktig rolle for undersøkinga. Den største faktoren var leiken som tilnærming til læring og som motivasjonsfaktor for elevane. Leiken er, og bør vera ein naturleg opplæringsform på småtrinnet, grunna leiken stimulerer både språkleg, sosial, emosjonell, kognitiv, moralsk, kreativ og motorisk utvikling hjå elevane. Ei av utfordringane eg møtte med uteskule som arbeidsmåte var krav til dokumentasjon og fokuset på det skriftlege arbeidet. Dette har eg løyst ved å sjå på uteskule som eit supplement til den tradisjonelle inne-undervisning og i staden nytta utemiljøet til å utforska og oppdaga. Uteskule er diverre altfor lite nytta i skulen i dag, men teorien, kunnskapen og kreativiteten til å nytte ute-undervisning i norsk og i andre fag, ligg klar til å brukast, og den har mange positive ringverknadar ved seg.

Kjelder

Andrè Bjerke (u. å) Boktavlæring. Henta 13. mars 2014 frå:

<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/bokstavlering.pdf>

Austad, I. (Red.). (2003). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (Ny, rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.

Blindheim, H. (2002). *Grunnleggende begrepsinnlæring etter Magne Nyborg : hva bestå Nyborgs metode i og hvordan kan den tillempes og brukes av pedagoger med sikte på å gi førskolebarn et godt språklig grunnlag før skolestart?*. Oslo: Høgskolen i Akershus

Barnevakten (2012) Helsedirektoratet vurderer advarsel mot stillesitting. Henta 5. mai frå;

<http://www.barnevakten.no/helsedirektoratet-vurderer-advarsel-mot-stillesitting/>

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.

Dewey, J. (1897). *School Journal - My Pedagogic Creed* (s. 77-80).

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

Helsedirektoratet (2011) Henta 13. mars 2014 frå:

<http://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/tall-og-undersokelser/Sider/inaktive-tenaringer.aspx>

Håland, A. (2005) *Leik og læring – Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jordet, Arne N (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Livonia Print SiA, Latvia

Jordet, Arne N (1998). *Nørmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS

Kunnskapsdepartementet (2003-2004) St. meld 30; Kultur for læring. Henta 5. mai frå:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3.html?id=404445>

Klæboe, G. & Sjøhelle D. K (2013) Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen. Oslo: Cappelen Damm akademisk:

LK06, Norsk: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/?read=1>

Opplæringslova (2008). Henta frå 25. april 2014 frå:

<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Reform 97 (1996) Henta 28 april 2014 frå;

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>

Solhjell, H., As, A., Grønli, G. & Hårberg, G. (u.å) *Hvorfor er leken viktig for barn?* Henta 25. april 2014 frå; <http://ndla.no/nb/node/73916>

Solerød, E. (2012). Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Skjelbred, D. (2006). Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring. Oslo: Gyldendal akademisk.

Store norske leksikon (u.å) Lek – aktivitet for moro skyld. Henta 28 april 2014 frå;

http://snl.no/lek/aktivitet_for_moro_skyld

Toft, T. E (2011) Skriftspråkstimulerende leik. Henta 20. januar 2014 frå:

http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/1._-4._trinn/leik_og_laering/article1616-1029.html

Tønnesen, E. S. & Vollan, M. (2010). Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2006) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Henta 13. mars

2014 frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Kompetansemål i naturfag etter 2. trinn: Henta 13. mars 2014

frå:<http://www.udir.no/kl06/NAT103/Kompetansemaal/?id=&arst=372029328&kmsn=502670254&epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2006) Grunnleggende ferdigheter. Henta 20. januar 2014 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Oppgåver til skattekister

Lag bokstaven Ff med pinnar.

Lag bokstaven Nn med pinnar.

Finn 5 ord som har språklyden Ff på plass først, inni eller sist.

Syng songen *ro ro til fiskeskjær*. Kor mange språklyden Ff finn dykk?

Alle på gruppa skal forme bokstaven Ff i grusen.

Alle på gruppa skal forme bokstaven Oo i grusen.

Alle på gruppa skal forme bokstaven Mm i grusen.

Finn 5 ting ute som har språklyden Ee på plass først, inni eller sist. Skriv dei ned.

Ta 10 froskehopp kvar.

Ta 10 froskehopp kvar.

Sei 3 matrettar som har Ff på plass først, inni eller sist.

Form bokstaven F ved hjelp av kroppane dykkar.

Finn alle Ff i denne teksten. _____ Ff

Frida og Frank er søsken. Dei likar fotball og å fiska. Dei bur i Fredrikstad med mor, far og hunden Flekk.

Intervjuguide

- 1) Korleis synast du opplegget ute fungerte? Observerte du noko som var positivt/negativt (med tanke på læringsutbytte, episodar som førte til læring osv)

- 2) Har du tankar om andre måtar å drive begynnaropplæring ute?

- 3) Ser du nokon fordelar/ ulemper med uteskule som arbeidsmåte?

- 4) Korleis kan uteskule vera ein ressurs i opplæringa?

- 5) Korleis var det å undervise i eit utemiljø?
(Med tanke på organisering og kontroll)

- 6) Trur du elevane hadde eit utbytte av undervisninga?

- 7) I kva grad er uteskule som arbeidsmåte brukt på dykkar skule?

- 8) Kor viktig er leiken for deg, med tanke på begynnaropplæringa?

Undervisningsplanlegging – rettleiingsgrunnlag GLU1(1-7) – Hausten 2011

Klasse: 1. trinn Lærer: Hilde Rykkje Dato: Time: 3. -4. økt

Fag, emne og tema: Norsk, bokstaven F

Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):

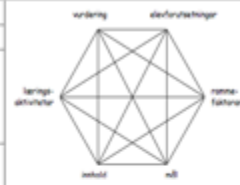
- Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språkløyer, stavelser, meningsbærende elementer og ord
- Vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- Lese store og små trykte bokstaver

Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen?

Elevane skal føle dei har lært noko nytt på ein lekande og morosam måte.

Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane?

Eg vil motivere elevane med temaet skattejakt og lærar som er i rolle.



Læringsaktivitet: Kva skal eleven/læraren gjera?
Beskriv innhald og tidsbruk.

Kvifor?

Korleis skal elevane organiseras?

Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før?

Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?

Korleis, og til kva tid skal elevane si læring vurderast?

Undervisningsplanlegging – rettleiingsgrunnlag GLU1(1-7) – Hausten 2011

<p>Ca. 10.30: Elevane pakkar matpakka og kjem i samling. Lærarinna kjem inn utkledd som ein kaptein med ein stor konvolutt i handa. Ho tek ut innhaldet og viser det fram til elevane. Det er eit skattekart som er delt i tre fargar. Kapteinen fortel at ho treng nokre hjelpearar til å finne ut kva dette kan vera. Elevane får på seg nokre klede/lapp på auga for å kjenne dei er ein del av rollespelet. Elevane og læraren ser på kartet saman og finn i lag ut at det er fleire punkt/smlåskattar på vegen til den store skatten. Kapteinen les opp nokre hint som står på eit ark. Kapteinen deler elevane inn i tre grupper som skal samarbeide om å finne skatten. På kvar av gruppene blir ein elev vald som lagleiar eller assistent kaptein. <i>Viktige ting å ta opp kan vera samarbeid, passe på at alle får vera med. Lagleiarer si oppgåve er å la alle få vera med å opne ei kiste og får vera med å leite og løyse oppgåvene.</i></p> <p>Elevane tek på seg uteklede og stiller opp med kapteinen. Kapteinen må foresikre seg om at alle elevane har skjønt oppgåva og kartet dei har fått utdelt. Gruppene må sjå på kartet sitt og finne ut kvar dei står, før dei kan byrje å leite.</p> <p>Efter at hjelpearane har starta, blir kapteinen si oppgåve å passe på at hjelpearane gjer det dei skal og kjem godt i gong. Dersom det er ei gruppe som slit med å finne løysning på svara eller forstå oppgåva, kan kapteinen kome å hjelpe til der det trengst. Elevane held seg innanfor eit avgrensa område slik at det er oversikleg for kapteinen å sjå kvar hjelpearane er. Efter at elevane har løyst alle hindra og kome fram til den store skatten, må kapteinen</p>	<p>Gjer seg ferdig med maten.</p> <p>Bygge opp til eit spennande rollespel.</p> <p>Arbeidsfordeling på gruppa.</p> <p>Gjer seg klar for utfordringa. Får kontroll på kvar dei står og kvar dei skal.</p> <p>Hjelpe til dersom det trengst.</p> <p>Oversikt.</p> <p>Problemløysing saman.</p>	<p>I samlingskorken inne.</p> <p>I gangen.</p> <p>I eit avgrensa uteroområde.</p>	<p>Elevane må ha kjønnskap til bokstavane. SILOREANUÅF</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Skattekart (3 ulike fargar og ruter) - 9 småkister med oppgaver og bokstavkort - Ei stor kiste med utememory - Utkledningsk lede(lærer) - Lapp på auga til elevane 	<ul style="list-style-type: none"> - Kapteinen observere elevane undervegs og ved den store kista.
---	--	---	--	--	---

Undervisningsplanlegging – rettleiingsgrunnlag GLU1(1-7) – Hausten 2011

<p>høyr med dei ulike gruppene kva dei har funne ut til no. Alle gruppene har med seg tre ulike bokstavar frå kvar av oppgåvene. Kapteinen fortel at dette er ein kode. Alle gruppene og kapteinen må løyse opp "kodane" for å kunne opne kista. Nedst i kista finn kapteinen ein skatt: "utememory".</p> <p>Kapteinen les opp reglane og vel to som skal spele mot kvarandre. Resten av klassa får utdelt "brikkane". Eit døme på eit par som høyrer saman: R – rev. Den eleven som får flest elevpar(vinn).</p> <p>Ca. 11.40: Nøgde og tilfreds går kapteinen og hennas medhjelparar inn att i klasserommet og tek midttime.</p> <p><i>Oppgåvene i småkistene:</i></p> <p>Alle kistene har ei oppgåve som alle gir eit bokstavkort som elevane må ta med seg vidare. Elevane har nett lært om bokstaven Ff.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Form bokstaven F ved hjelp av kroppane dykkar. - Finn fem ting som har språklyden Ff på plass først, inni eller sist. - Lag Ff med pinner - Alle på gruppa skal forme bokstaven Ff i grusen. - Fem ord som har Ff lyden på plass først, inni eller sist. - Finn alle Ff i denne teksten. - Tre matrettar som har språklyden Ff på plass først, inni eller sist. - Ta ti frokehopp kvar. - Syng songen "ro ro til fisikkjør". Kor mange 	<p>Ulike måtar å lære bokstaven F på.</p>				
---	---	--	--	--	--

Undervisningsplanlegging – rettleiingsgrunnlag GLU1(1-7) – Hausten 2011

spelklyden Ff finn dykk?

Løysninga i den store kista: "Utememory"

Reglar for "utememory"

To elevar spelar mot kvarandre. Resten av elevflokken er brukkane. To og to av "brettet" går saman og får undelt sine kort/ blir einige om kva dei er. Til dømes om oppgåva vera bokstav og gjenstand med same språklyd (R-rev). Deretter blandar elevane seg og sett seg ned på huk. Dei to elevane som spelar mot kvarandre spør ein elev på "brettet" om kva han er (R) og skal deretter finne partneren (rev). Dersom svaret er rett må paret stille seg bak eleven som svara rett. Er svaret feil må dei sette seg ned att på huk.

Retningslinjer til undervisningsopplegg

Kaptein Langbeint kjem brasande inn i rommet:

- *Hiv og hoi landkrabber!*
- *Eg er kommen til 1B? Eg har med eit viktig oppdrag til dykk frå kaptein Syltelabb!*
- *Ta på dykk uteklede og still opp på rekke i gangen! STRAKS!*

Ute i gangen:

- *Ai ai rekerumper! Eg er Kaptein Langbeint! Eg har segla på dei sju hav og la nett skuta mi til her nede i vika. Eg kjem for å overgi dykk eit forferdelig viktig oppdrag frå Kaptein Syltelabb! Han sendte meg til dykk for at dykk kan hjelpe meg med å finne ein stor skatt!*

(Opne konvolutten)

- *Hmm.. Sjå her ja! Akkurat det eg tenkte meg..*

(Ta opp augelappane)

- *Før me ser på oppdraget er det viktig at dykk ser ut som mine hjelparar. (gi dei lappane)*
- *Då får me sjå kva for eit oppdrag me skal gjera for Kaptein Syltelabb!*

(Ta opp skattekarta)

- *Det står nokon namn på desse karta...Er det nokon som veit kven [redacted] er? (les eit av namna på kartet)*

(Det namnet som står først er lagleiar og får utdelt kartet)

- *Er det nokon som ser kva skattekart dette er? (Eit kart over [redacted] skule)*
- *Aha, kor står me no på dette kartet? Kor er gymsalen/skuta/lærarrommet osv.*
- *Det er ulike fargar på karta. Kvifor?*
- *Kva er det for nokon tal på kartet? Kva kan det tyde? (starte på nummer 1 -3)*

- *Det er noko meir oppi denne konvolutten: Ein rull..*

(Ta opp rullen)

- *Her står det følgjande - (les det som står)*
- *Kva kan det tyde? Sjå på kartet dykkar.*
- *Kaptein Syltelabb sa til meg før eg segla ut, at dersom ein ikkje løyser oppdraga på veggen, må ein gå planken og hoppe ut til haiane!!*
- *Dykk som held i kartet får ei ekstra arbeidsoppgåve av meg! Dykk skal vera mine visekapteinar eller lagleiar. Kva trur du oppgåva til ein visekaptein er?*

(Visekapteinen si oppgåve er å passe på at alle på gruppa får vera med å løyse oppgåvene og passe på at oppgåvene vert gjort skikkelig.)

(elevane gjer seg klare til å løyse oppgåva)

- *God tur mine landkrabber! Om dykk treng hjelp frå meg med å forstå kva som står, eller korleis ein skal løyse oppdraget, vil eg stå midt på plassen. (peik på eit kart).*

- Elevane finn den store kista.

(ved den store kista)

- *Det står noko meir på denne rullen. (les opp)*
- *Legg koden/ordet dykkar framfør dykk. (står i ein halvsirkel rundt kista)*

(Alle orda står klart, då klarar kapteinen å opne kista. Elevane ser ikkje kva som er oppi).

- *Splitter mine brannsegl! Kva er dette for noko mystefistisk?*
(Ta opp "utememory- reglane")
- *Det ser ut som eit spel.. "Utemememory" (les reglane)*

(Elevane spelar på plassen)

Når elevane er ferdige:

- *Det er noko meir her oppi.. Eit brev (frå kaptein Syltelabb)*
- *(les brevet – elevane skal få gullet som er oppi kista for dei har vore så flinke)*
- *Elevane får ein sjokolade kvar og går opp att til klasserommet.*