



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

En kvalitativ studie om muligheter og begrensninger
med uteskole.

A qualitative study on the possibilities and limitations
of outdoor education.

Lene Veum & Maria Elise Berg

Grunnskolelærerutdanning 5-10.

PE379

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Antall ord: 9849

Veileder: Jan Morten Loftesnes

11.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: "Hvilke virkninger opplever fagfolk og lærere ved erfaringsbasert læring i uteskole, og hvilke faktorer opplever de begrenser bruken av uteskole?" Gjennom vår egen praksis i lærerutdanningen har vi opplevd at klasseromsundervisningen fortsatt står sterkt. I tillegg blir alternative undervisningsmetoder lite vektlagt i utdanningen. Dette er bakgrunnen for valg av problemstilling.

I dette studie er det brukt kvalitativt forskningsintervju som metode, da vi ønsket å få lærere og fagfolks personlige erfaringer og syn på bruk av uteskole. Kriteriene for valg av informanter var at de hadde kunnskap og/eller erfaring om uteskole fra 5.-10. trinn.

De mest fremtredende begrensningene kan deles i fire; tradisjonen med klasseromsundervisning, prestasjonspress fra nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser, manglende kompetanse hos lærere, og tidsbruk og mangel på ressurser. De mest fremtredende virkningene av erfaringsbasert læring kan deles i tre; elevene får konkretisert teorien de lærer i klasserommet, elevene samarbeider på andre måter, og uteskole gir mer variert læring og muligheter for tilpasset opplæring. Lærers kompetanse er sentralt for uteskoles virkning på elevenes læring, og vil da være en begrensning dersom den ikke er god nok.

Oppgaven har vist at det er positive virkninger ved erfaringsbasert læring i uteskole. Det er dermed naturlig å stille spørsmål om undervisningen i dagens skole bør legge mer vekt på virkelighetsnære opplevelser. Det er også viktig å ha kjennskap til begrensningene, da dette kan bidra til at man kan møte disse på en god måte.

Forord

Etter å ha gjennomført snart tre år på grunnskolelærerutdanningen med 18 uker i praksis, opplever vi at tavleundervisningen fortsatt står sterkt og at klasserommet utenfor ikke blir tatt i bruk. Dette har bidratt til nysgjerrighet på området, og et ønske om å ta elevene med ut av klasserommet etter vi er ferdig utdannet.

Arbeidet med bacheloroppgaven har vært spennende, samt bydd på utfordringer. Det har vært spesielt interessant å intervjuere lærere og fagfolk om deres opplevelser og erfaringer i forbindelse med uteskole. Vi sitter igjen med ny innsikt og erfaring rundt temaet og forskningsprosessen.

Vi ønsker å takke informantene som delte sine opplevelser rundt problemstillingen. Videre ønsker vi å takke veilederen vår som har gitt oss innspill og tips underveis. Til slutt vil vi takke Vegard Byrkjeland Aasen og Anne Kristin Holen for gode råd og korrekturlesing, og Anita Svedal for god hjelp med litteratur.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
1.2 Avgrensing og begrepsavklaring	7
1.3 Disposisjon	8
2 Teori	9
2.1 Uteskole	9
2.2 Uteskole i norsk skole	9
2.3 Nasjonale og internasjonale undersøkelser	10
2.4 Lærereens kompetanse	10
2.5 Erfaringsbasert læring	11
2.6 Tilpasset opplæring og variasjon	13
3 Metode	14
3.1 Kvalitativt forskningsintervju	14
3.2 Fremgangsmåte	14
3.2.1 Valg av informanter	14
3.2.2 Intervju og intervjuguide	15
3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling	16
3.2.4 Transkribering og analyse av intervju	17
3.3 Reliabilitet og validitet	17
3.3.1 Reliabilitet og validitet i vår studie	17
3.4 Etske betraktninger	18
4 Funn og drøfting	19
4.1 Bruk av begrepet "uteskole"	19
4.2 Trykket fra omverdenen	20
4.3 Lærereens kompetanse	21
4.4 Tid og ressurser	23
4.5 Uteskole som kobling mellom erfaringsbasert og faglig læring	24
4.5.1 Virkelighetsnære opplevelser	24
4.5.2 Samarbeid og praksisfellesskap	26
4.6 Variasjon og tilpasset opplæring	27
4.7 Oppsummering	28
4.8 Styrker og svakheter ved vår studie	30
5 Avrunding	31
Litteraturliste	33

7.0 Vedlegg	37
7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev.....	37
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	38

1 Innledning

Allerede på 1870-tallet oppfordret læreren Francis W. Parker lærere til å ta i bruk undervisning utenfor klasserommet. Han hevdet at ingenting bør undervises isolert. Det var viktig å koble den teoretiske kunnskapen med det elevene hadde rundt seg i nærmiljøet sitt (Wiske, 1998). Denne ideen om eleven som forsker i sitt eget lokalmiljø, der nærmiljø og lokalsamfunn fungerer som en kunnskapskilde og et klasserom, har fått plass i alle læreplanene siden etterkrigstiden. Den samme ideen kan også spores tilbake til store pedagoger og filosofer, som blant annet John Dewey med sin teori "Learning by doing" (Jordet, 2010). Dewey mente at skolen måtte endre sin kurs, fordi elevene var i ferd med å miste koblingen mellom teori og praksis. Det burde skapes en forbindelse mellom skolens innhold og elevenes erfaringer, ved å koble opplæringen mer direkte til naturen (Andersen & Fiskum, 2014).

Uteskole har vært et begrep i den norske skolen siden 90-tallet, og fenomenet har blitt brukt av lærere i Norge, spesielt på de lavere klassetrinnene (Mjaavatt & Skisland, 2004). I skolen har ikke uteskole hatt, og har fremdeles ikke, en formell plass i opplæringen. Med Kunnskapsløftet fikk lærerne metodefrihet, men flere har pekt på at lærerne kanskje bruker denne friheten til å velge bort alternative metoder snarere enn å øke bruken av dem (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s.98). Det har derfor vært opp til hver enkelt skole om slik undervisning skal gjennomføres.

I løpet av 3 års lærerutdanning har vi lært lite om alternative pedagogiske verktøy, og etter 18 uker i praksis sitter vi igjen med et inntrykk av at klasseromsundervisningen fortsatt står veldig sterkt. Dette har bidratt til økt interesse for å skape variasjon i elevenes skolehverdag, og et genuint ønske om å ta elevene med ut av klasserommet. Etter å ha lest mye litteratur på området, sitter vi igjen med et inntrykk av at litteraturen nesten utelukkende har et positivt syn på bruk av uteskole. Er det slik at dette også er oppfatningen til lærere som har erfaring med uteskole i praksis? Er dette inntrykket til fagfolk? Og hva er det egentlig som begrenser bruken av uteskole?

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av dette, og for å få svar på disse spørsmålene har vi formulert følgende problemstilling:

Hvilke virkninger opplever fagfolk og lærere ved erfaringsbasert læring i uteskole, og hvilke faktorer opplever de begrenser bruken av uteskole?

For å undersøke denne problemstillingen har vi valgt å bruke intervju som datasamlingsmetode.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Uteskoleundervisning bygger i stor grad på prinsipp som Deweys "learning by doing" - lære ved å gjøre (Jordet, 2010). Vi mener at læring i uteskole er erfaringsbasert, og har derfor valgt å benytte oss av dette begrepet i problemstillingen. Erfaringsbasert læring skriver vi mer om i teorikapittelet. I intervjuene spør vi om virkninger informantene opplever uteskole har på elevenes faglige, sosiale og praktiske læring. Praktisk og sosial læring mener vi er ulike deler av erfaringsbasert læring. Vi har valgt å ikke ha et skarpt skille mellom praktisk og sosial læring videre i studien, da de er vanskelige å skille i mange tilfeller. Grunnen til at disse begrepene ble brukt i intervjuet, var for å sikre oss utfyllende svar, samtidig som de avgrenset studien til å ikke omfatte flere aspekter av læring. Med begrepene faglig-, sosial- og praktisk læring mener vi:

Faglig læring: Læring som relaterer seg til kompetansemålene i skolens fag. Faglig læring, eller faglig utbytte, kan være et resultat av erfaringsbasert læring.

Sosial læring: Læring i et sosialt fellesskap, der elevene lærer av å kommunisere med andre, og i samhandling med andre.

Praktisk læring: Læring gjennom utforskning og erfaring. Eleven lærer ved å gjøre ting og høste erfaringer av det man gjorde. Fellestrekk er elevaktivitet, undersøkning og noe man vil finne ut av.

For at studien skal være gjennomførbar har vi begrenset oss til å intervju fire informanter, og valgt å fokusere på uteskole i 5.-10. trinn, da dette er mest relevant for vårt utdanningsløp. Vi har intervjuet to lærere med uteskoleerfaring, og to fagfolk med mye kunnskap om emnet.

1.3 Disposisjon

Studiens hovedfokus er virkninger ved bruk av erfaringsbasert læring i uteskole, og begrensninger til bruk av uteskole. Først i studien gir vi en bakgrunn for valg av tema, samt at vi presenterer problemstillingen. Så tar vi for oss studiens teoretiske grunnlag. For å gi en grunnleggende forståelse for temaet, skriver vi om hva uteskole er og kort om uteskole i norsk skole. Deretter om nasjonale og internasjonale prøver, lærerens kompetanse, erfaringsbasert læring, tilpasset opplæring og variasjon. I metodekapittelet skriver vi om det kvalitative forskningsintervjuet, og hvordan vi gikk frem i valg av informanter, gjennomføring av intervjuer og etterarbeidet med dataene. I "funn og drøfting" drar vi frem de viktigste funnene og drøfter disse opp mot relevant teori. Først skriver vi om de mest sentrale begrensende faktorene til bruk av uteskole, så tar vi for oss de mest sentrale virkningene av erfaringsbasert læring i uteskole, før vi drøfter disse funnene opp mot hverandre.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer vi relevant teori og forskning som er aktuell for vår problemstilling. Teorien legger grunnlaget for drøftingen av resultatene senere i studien.

2.1 Uteskole

Uteskole er en læringsarena der læreren tar elevene med ut av klasserommet (Andersen & Fiskum, 2014). Arne N. Jordet har forsket mye på uteskole i Norge, og i denne studien har vi valgt å støtte oss på hans forklaring av begrepet:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. 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 (Jordet, 1998. s. 24).

Det er viktig for oss å poengtere at uteskole ikke bare handler om å være i naturen i dette studie, men at det også handler om å for eksempel reise på museum, besøke gårder eller kraftverk. Uteskole skal ikke erstatte vanlig klasseromsundervisning, men skal brukes i tillegg (Frøyland, 2010). Meningen er ikke at all undervisning skal flyttes ut, men i flere sammenhenger kan vi ikke nå skolens mål uten å ta i bruk alternative læringsarenaer (Husby & Fiskum, 2014). For at uteskole skal være en arbeidsmetode som fremmer læring, må det mer til enn å bare gjennomføre et undervisningsopplegg ute. Jordet (2010) skriver at man ikke drar ut kun for å dra ut, men at det må ligge noe faglig til grunn.

2.2 Uteskole i norsk skole

Den gamle skolens praksis kjennetegnes av at læreren og læreboken var undervisningens sentrum. Læreren var autoritær ovenfor elevene, og styrte undervisningen fra kateteret og tavlen. Kunnskapen ble formidlet verbalt fra læreren, og elevene var passive mottakere av kunnskap. Undervisningen ga

lite rom for kreativitet og skapende evner. Den gamle skolens praksis har overlevd frem til i dag, og fremdeles er pulten og klasserommet elevenes viktigste læringsarena (Jordet, 2010).

I LK06 fikk lærerne full metodefrihet til å velge undervisningsmetoder selv. Imsen og Ramberg (2014) hevder at full metodefrihet kan ha ført til mer kreativitet og progressive arbeidsformer, men det kan også ha ført til en tilbakevending til den gamle klasseromsundervisningen. Å flytte undervisningen ut av klasserommet har lenge blitt fremhevet i skolens læreplaner. I den generelle delen av LK06 finner man mange punkter som støtter opp under uteskolens prinsipper. Det står blant annet at “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” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19). Det står også at opplæringen skal fremme glede over naturen, og å bruke kropp og sanser for å utforske omverden (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21).

2.3 Nasjonale og internasjonale undersøkelser

I 2001 kom det som blir omtalt som “PISA-sjokket”, der Norge ble overrasket over de første resultatene fra PISA (Programme for International Student Assessment). Målingene viste at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Dette skapte store overskrifter i media, og PISA-resultatene satte et politisk fokus på norske elevers faglige resultater i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Resultatene av nasjonale prøver ble offentliggjort etter at det nasjonale kvalitetssikringssystemet ble videreutviklet. Det ble da lagt til rette for konkurranse og sammenligning mellom skolene (Imsen & Ramberg, 2014). Internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS og PIRLS, har sammen med nasjonale prøver skapt et trykk og et økt fokus i skolen på målbare resultater. Kunnskapen elevene lærer utenfor klasserommet, som praktisk læring og annen erfaringsbasert kunnskap, har ikke en sterk posisjon innenfor disse testene. Det ble det også oppfattet av både samfunn og lærere at LK06 la opp til en mer teoretisk skole (Jordet, 2011).

2.4 Lærerens kompetanse

Når undervisningen flyttes ut av klasserommet, må lærerne vurdere hvilke deler av fagstoffet som kan knyttes til uteaktiviteter, og hvilke deler som fortsatt burde foregå i klasserommet. Dette stiller krav til lærerens kompetanse (Halberg & Myhre, 2018). Jordet (2009) skriver at når undervisningssituasjonen blir endret, blir også de strukturelle rammene endret. Lærerens oppgave

blir da å finne andre måter å forholde seg til kunnskap på, og å finne nye regler for aktivitet, samhandling og kommunikasjon. Som lærer må man planlegge aktiviteter som hjelper elevene med å etablere et samspill mellom erfaringer som eleven gjør ute, og skolens faglige lærestoff.

I de senere års forskning har det kommet frem at norsk skole fremstår som mer tradisjonell enn fremtidsrettet (Imsen & Ramberg, 2014). Et av problemene kan være at lærerne mangler kompetanse til å omsette pedagogikk som oppmuntrer til gruppearbeid, aktivitet og kreativitet til en hensiktsmessig praksis (Jordet, 2009). Haug (2003) hevder at:

.... den kompetansen som finnes i skolen mest er knyttet til den formidlingsorienterte pedagogikken, mens den som trengs i aktivitetspedagogikk ikke finnes i tilstrekkelig grad. En har ikke sørget for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive skolen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag (Haug, 2003, s. 95).

For å få til en god undervisning, både innendørs og utendørs, stilles det krav til god klasseledelse. Lærers evne til å ha struktur i undervisningen, er viktig for at eleven skal få et godt læringsutbytte (Nordahl, 2010). I følge Husby & Fiskum (2014) er det vanlig å tenke i tre faser når vi snakker om uteskole; først forarbeid, så en gjennomføring som består av uteaktiviteter/feltarbeid, og til slutt etterarbeid. Dette er en oppskrift som hjelper lærere å ha en god struktur, og slik unngå at aktivitetene som blir gjort ute ikke blir løst fra resten av undervisningen på skolen.

2.5 Erfaringsbasert læring

Erfaringsbasert læring skjer gjennom opplevelser og erfaringer. Filosofen John Dewey var opptatt av erfaringsbasert læring, og er mest kjent for teorien om "learning by doing" (Vaage, 2001).

Grunntanken i denne teorien er at man ikke lærer ved å bli påvirket av ytre stimuli, men ved å gjøre ting, og deretter tenke gjennom hva man gjorde og hvorfor. I skolen mente Dewey at teori bør være knyttet opp mot det virkelige livet utenfor klasserommet, og at elevenes praktiske erfaringer skal gi en økt forståelse av teori (Kvernbekk, 2011). Dewey er også kjent for sitatet "learning to do by knowing and to know by doing". Med dette mente han at kunnskap gir bedre handling, handling gir bedre kunnskap, og at kunnskap og aktivitet henger sammen. Læring omfatter både å tenke og å handle, og eleven må selv øve og arbeide for å få det til og forstå (Vaage, 2001).

I likhet med Dewey var psykologen Lev Vygotsky opptatt av at læring skjer i sosiale sammenhenger, og at eleven er aktiv. Vygotsky mente at språk og kommunikasjon er avgjørende for at læring og

tenking skjer. Gjennom kommunikasjon deler elevene erfaringer med andre. Språket hjelper dem til å forstå, til å tenke selv, og til å kunne uttrykke seg og forklare (Vingdal, 2014). Dysthe (2001) tar for seg seks sentrale aspekter for sosiokulturelt perspektiv på læring. Et av aspektene er at læring er situert. Lave & Wenger (1991) hevder at læring er situert i en sosial eller kulturell kontekst, og at den som lærer ikke bør skilles fra konteksten. Med kontekst menes den sammenhengen læring skjer i, både i hvilke omgivelser, med hvilke redskaper, og med hvem læring skjer sammen med. I situert læring er det eleven som skal lære, inne i selve konteksten, noe som virker inn på hva som læres og hvordan. Det er ikke slik at det som læres i en kontekst uten videre kan overføres til en annen. Det er for eksempel ikke sikkert at elevene skjønner at det de lærer i matematikk i klasserommet kan brukes i praktiske arbeidsoppgaver. I læringskonteksten er det en fordel at elevene kan arbeide med aktiviteter som de kjenner seg igjen i. Motivasjonen for læringen øker dersom den lærende opplever situasjonen som viktig og nyttig (Vingdal, 2014).

Jordet (2009) mener at uteskole åpner opp for en kontekstbasert opplæring hvor elevene får muligheten til å arbeide med lærestoffet i mer autentiske situasjoner som "nærmer seg virkeligheten" mer enn hva klasserommets symbolske kunnskapsformer gir mulighet for. Elevene kan slik få konkretisert teorien de lærer i klasserommet. Jenssen (2014) skriver at selvopplevde erfaringer ofte fremstår som mer betydningsfulle enn formidlede erfaringer som de får gjennom bøker, film, fortellinger, etc. Opplevelsene og sanseerfaringene kan bli forsterket ute fordi det er mer å sanse. Jordet (2010) beskriver dette ved at det er noe annet å lese abstrakt skriftlig teori, enn å lese naturen, byen og samfunnet i den konkrete virkeligheten.

I følge Frøyland (2010) stimulerer klasserommet til refererende språkbruk, mens uteskole stimulerer til mer undersøkende språkbruk. Aktivitetene utenfor klasserommet innebærer å fremsette hypoteser, finne ut av ting og diskutere. Jordet (2010) deler dette synet, og skriver at uteskole gir andre rammer for kommunikasjon og sosial samhandling enn klasserommet. Utenfor klasserommet dukker det ofte opp situasjoner som ikke er forutsatt. Dette kan føre til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utveksler tanker og refleksjoner. Utenfor klasserommet er det mye å forholde seg til, flere sanseimpulser og ofte praktiske oppgaver som fører til at elevene har noe å snakke om.

2.6 Tilpasset opplæring og variasjon

Bruk av flere læringsarenaer gir muligheter til å variere elevenes erfaringer. Det bidrar til at eleven erfarer kunnskapen i ulike sammenhenger både i og utenfor klasserommet, slik at undervisningen blir mer relevant. Relevant undervisning sammen med varierte erfaringer danner et godt grunnlag for at eleven skal forstå (Frøyland, 2010). Mer variasjon i opplæringen er en sentral faktor for å kunne ivareta prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. I opplæringsloven står det blant annet at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Videre står det at med tilpasset opplæring menes de tiltakene som blir gjort i skolen for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Prinsippet bygger på at læring er en sosial prosess, der elevene lærer av hverandre, og mangfold kan virke stimulerende (NOU 2014:7, s.25). Ved å ta i bruk flere læringsarenaer vil variasjonen i opplæringen bli større, og den enkelte elevs muligheter for å lykkes med skolens oppgaver vil dermed øke. Dette kan bidra til at skolen i større grad vil kunne ta hensyn til ulikhetene som finnes i elevenes forutsetninger og sosiokulturelle bakgrunn. Flere elever vil kunne oppleve mestring i oppgaver i skolen (Jordet, 2010).

3 Metode

Metode er et verktøy som benyttes for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap og viten innenfor et valgt område. Det omhandler hvordan vi skaffer informasjon, samt hvordan informasjonen skal organiseres og tolkes i etterkant (Larsen, 2017). Videre i dette kapitlet gjør vi rede for hvilken metode som er brukt, og hvorfor vi har valgt denne metoden i studien.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Metoden vi har valgt i dette studiet er kvalitativt forskningsintervju. Vi mener denne metoden er best egnet for å få et innblikk i lærere og fagfolks egne opplevelser og erfaringer om hva som begrenser bruk av uteskole, og om virkningene av erfaringsbasert læring i uteskole. Hensikten med det kvalitative forskningsintervju er å få innsikt i sider ved intervjupersonen sitt dagligliv, fra hennes eller hans perspektiv. Forskningsintervjuet tar for seg en bestemt metode og spørreteknikk, og har en oppbygning som er lik den dagligdagse samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metoden er mye brukt innenfor samfunnsvitenskapene når man ønsker å studere relativt få enheter og for å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ved å bruke denne metoden får vi også innsikt i personens erfaringer, meninger og følelser (Larsen, 2017), noe som er relevant for vår problemstilling.

3.2 Fremgangsmåte

3.2.1 Valg av informanter

I denne studien har vi intervjuet to fagfolk og to lærere. Det viktigste kriteriet for valg av informanter, var at de hadde kunnskap og/eller erfaring med uteskole, slik at de hadde et godt grunnlag for refleksjoner og gode svar. I følge Dalland (2017) er det praktiske fordeler ved å intervju fagfolk. Materialet behøver mindre bearbeiding, svarene er vanligvis gjennomtenkte, og det er mindre muligheter for misforståelser.

For å finne lærere vi kunne intervju, kontaktet vi rektorer på aktuelle skoler via e-post. I e-posten spurte vi om det var lærere på skolen med erfaring fra uteskole fra 5.-10. trinn, og om de hadde mulighet til å stille opp til et intervju. For å finne fagfolk vi kunne intervju, tok vi strategiske valg der vi fant intervjupersoner med mye kunnskap om uteskole.

Grunnen til at vi valgte både lærere og fagfolk, var for å få flere innfallsvinkler på problemstillingen vår. Lærere har praktisk erfaring, og ser kanskje virkninger og begrensninger regelmessig i arbeidshverdagen. Fagfolk kan ha en dypere forståelse for emnet, da de har forsket og arbeidet mye med teori.

Informant 1

Informant 1 har bakgrunn som lærer i grunnskolen og videregående skole, samt arbeidet med friluftsliv i folkehøgskole. I dag er informant 1 høgskolelektor, og er en av fagfolkene vi har intervjuet.

Informant 2

Informant 2 har forsket på uteskole, men har ikke selv vært i lærerrollen. Informant 2 er en av fagfolkene vi har intervjuet.

Informant 3

Informant 3 er rektor, men underviser også i noen fag. Informanten har praktisert uteskole av og på i 25 år, men har det siste året praktisert lite uteskole. Informant 3 er en av lærerne vi har intervjuet.

Informant 4

Informant 4 er lærer, og har arbeidet med uteskole i ti år. Informant 4 er en av lærerne vi har intervjuet.

3.2.2 Intervju og intervjuguide

Vi valgte å gjennomføre individuelle intervju. I et individuelt intervju trenger ikke den som blir intervjuet å bekymre seg for hvordan han eller hun fremstår for andre. Vi benyttet oss av en semistrukturert intervjuform med en fleksibel intervjuguide (Larsen, 2017). I et semistrukturert intervju har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene, temaet og rekkefølgen kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi hadde ferdig formulerte spørsmål, men var fleksible med hensyn til rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål kunne vi få informanten til å være mer konkret eller utdypende. Fordelen ved å ha en viss struktur er at det blir enklere å strukturere informasjonen man sitter igjen med. Intervjuguiden hadde åpne spørsmål, slik at informantene kunne formulere seg med egne ord, samt at vi som forskere har mindre innvirkning på hvordan informantene svarer (Christoffersen &

Johannessen, 2012). Spørsmålene var tilrettelagt lærere og fagfolk som har erfaring og/eller kunnskap om uteskole, og ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og menings spørsmål. Intervjuet vårt tar for seg begge disse. I siste del av intervjuet oppsummerte vi noen viktige momenter for å sikre at vi hadde fått riktig forståelse av det som ble sagt. For å avrunde intervjuet, ble informantene spurt om de hadde noe de ville tilføye. På denne måten fikk informantene gode muligheter til å ta opp emner de mente var viktige.

Før selve intervjuet gjorde vi et testintervju for å teste intervjuguiden. Dette er viktig for å sikre at spørsmålene er formulert slik at de gir mening, og at de er sentrale for problemstillingen (Larsen, 2017).

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling

Etter å ha kommet i kontakt med informantene våre, planlagte vi når og hvor intervjuene skulle gjennomføres. Grunnet omstendighetene, gjennomførte vi to av intervjuene over telefon, og to av intervjuene på informantenes arbeidsplass. Vi forsøkte å opptre mest mulig ensartet når vi henvendte oss til informantene. Noen fordeler med telefonintervju er at det tar forholdsvis lite tid, det betyr lite hvor informanten bor, og det kan gjennomføres raskt. Ulempene med telefonintervju er at intervjueren ikke får vist sin identitet, og siden alt er basert på muntlig kommunikasjon, kan det skape usikkerhet om det oppstår pauser (Dalland, 2017).

Under intervjuene hadde en ansvaret for å lede intervjuet, mens den andre observerte og noterte viktige innspill fra informanten. Etter avtale med informantene benyttet vi oss av lydopptak, noe som gjorde at vi kunne følge aktivt med i samtalene. Intervjuene med lærerne varte i 10-15 minutter per informant, mens intervjuene med fagfolkene varte i 30-40 minutter per informant. Dette ga oss totalt 20 sider med transkribering.

3.2.4 Transkribering og analyse av intervju

Etter gjennomføringen av intervjuene, transkriberte vi opptakene. Transkribering gjør materialet lett tilgjengelig i analysen av datamaterialet, og vi får bedre oversikt (Dalland, 2012). Alt som ble sagt under intervjuene ble transkribert.

Etter transkriberingen koblet vi informasjonen fra informantene opp mot relevant teoretisk forskning på området. Dette gjorde vi ved å kategorisere viktige moment fra den transkriberte teksten.

Sitatene fra informantene i drøftingsdelen har vi valgt å skrive skriftlig korrekt, og ikke nøyaktig slik som det ble sagt. Meningene eller innholdet i setningene har ikke blitt endret. Grunnen til at vi gjorde det på denne måten var for å gjøre det enklere å lese teksten. Sitatene har vi knyttet opp mot teoridelen gjennom egne tolkninger om teoretisk sammenheng. I arbeidet har vi forsøkt å ikke ta sitatene ut av sin opprinnelige kontekst. Sitater som overskrider 40 ord er satt i egne avsnitt.

3.3 Reliabilitet og validitet

Undersøkelsens reliabilitet og validitet er vesentlig for at undersøkelsen skal være troverdig. Reliabilitet innebærer at en må se på hvilke data som kan brukes, måten de blir samlet inn på, og hvordan de blir bearbeidet (Christoffersen & Johannssen, 2012). Mens reliabilitet handler om hvor pålitelig dataene er, handler validitet om hvor gyldig et datamateriale er. I hvor stor grad undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen svarer på intensjonen forskeren har med undersøkelsen, bestemmer hvor stor validitet datamaterialet har (Grønmo, 2016). Reliabilitet og validitet må knyttes opp mot problemstillingen. Dersom disse ikke henger sammen, så er ikke undersøkelsen valid (Dalland, 2017).

3.3.1 Reliabilitet og validitet i vår studie

For å sikre at spørsmålene ga oss klare svar på problemstillingen, ble intervjuguiden skrevet på bakgrunn av denne. I følge Larsen (2017) er det viktig å ha samlet inn data som er relevante for problemstillingen for å styrke bekræftbarheten med studiet. Dersom dette er oppfylt, har man har grunnlag for å bekrefte funnene, slik at de slutningene som trekkes er valide. Vi mener at datainnsamlingen er relevant i forhold til problemstillingen, og slik sett valid.

Under intervjuene ble det brukt lydopptak. Vi hadde da kontinuerlig tilgang til informasjonen fra informantene i bearbeidingen av materialet. På denne måten var det lett å gå tilbake i intervjuet for å høre ordrett hva som ble sagt, og sikre seg at transkriberingen ble gjort nøyaktig. I et intervju kan

det være mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen; informanten kan misoppfatte spørsmålet, og de som intervjuer kan tolke svaret feil (Dalland, 2017). I bearbeidingen av materialet vurderte og transkriberte vi svarene nøye, og mener at innhenting av disse dataene er pålitelige.

Larsen (2017) skriver at kvalitative undersøkelser har som mål å kunne overføre funnene til andre grupper enn de som har vært deltakere i undersøkelsen. Grunnet omfanget av studien har vi begrenset oss til å bruke fire informanter. Dersom funnene våre skal kunne overføres til andre grupper, ville det vært en fordel å ha et større utvalg av informanter. Likevel vil vi si at funnene våre er relevante, da informantene vi intervjuet har mye erfaring og kunnskap på området. Tre av fire informanter var svært positive til bruk av uteskole, men vi fikk likevel et innblikk begrensninger i bruken av det, og ikke bare en side av saken. De fleste funnene våre drøftet vi også på bakgrunn av annen teori og forskning som viser til like resultat.

For å oppnå best mulig reliabilitet har vi etter beste evne forsøkt å ikke ha en personlig mening, selv om det har vært noe utfordrende, da vi har lest mye positivt om uteskole i forbindelse med forarbeidet til studien. Vi har forsøkt å ha et åpent sinn for hva som måtte komme frem i undersøkelsen.

3.4 Etske betraktninger

Dalland (2017) hevder at forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre at informantene som deltar i forskning ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Den nasjonale forskningsetiske komiteen (NESH, 2016) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning, og vi valgte å ta utgangspunkt i disse ved vår undersøkelse. Med hjelp fra veileder kom vi frem til at det ikke var nødvendig å søke godkjenning gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD). Denne avgjørelsen kom vi frem til da vi skal registrere anonyme opplysninger. Alt materiale ble behandlet konfidensielt og data og lydopptak blir slettet og makulert etter innlevert studie. Alle informantene i studien ga samtykke til å delta i undersøkelsen. Videre ble informantene også informert om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser. Deltakerne i undersøkelsen fikk utdelt et informasjonsskriv om studiens hensikt, og om hva intervjuet gikk ut på. Vi informerte deltakerne om at vi har taushetsplikt, og at de skulle anonymiseres i undersøkelsen. For å holde informantene og deltakerne anonyme har vi navngitt de som informant 1, 2, 3 og 4.

4 Funn og drøfting

For å svare på problemstillingen vår; “Hvilke virkninger opplever fagfolk og lærere ved erfaringsbasert læring i uteskole, og hvilke faktorer begrenser bruken av uteskole?”, drøfter vi svarene fra intervjuene opp mot relevant teori som har blitt belyst tidligere i studiet. Vi har valgt å kategorisere resultatene under forskjellige temaer som var sentrale under intervjuene, slik at det blir mer oversiktlig for leseren. Først tar vi for oss det informantene drar frem som begrensninger ved bruk av uteskole, så skriver vi om virkningene informantene opplever ved erfaringsbasert læring i uteskole. Aktuelle temaer som vil bli presentert er bruk av begrepet “uteskole”, trykket fra omverdenen, lærerens kompetanse, tid og ressurser, uteskole som kobling mellom erfaringsbasert og faglig læring og deretter variasjon og tilpasset opplæring. Videre oppsummerer vi ved å drøfte funnene opp mot hverandre, før vi til slutt skriver om styrker og svakheter ved vår studie.

4.1 Bruk av begrepet “uteskole”

Det kan tenkes at begrepet uteskole kan gi rom for feiltolkninger og misoppfatninger. At begrepet inneholder ordet “ute” kan føre til et fokus på at uteskole handler om å være ute. Informant 2 forteller: “Noen kan tenke at uteskole handler om å flytte skolen ut, og at det i noen forestillingsverdener etablerer seg som en slags motsetning til inneskole, altså klasserommet”. Videre forteller informanten at det kanskje er særlig kroppsøving- og friluftslivmiljøet som appellerer til verdigrunnlaget som ligger i uteskole, og spesielt betydningen om å bringe barn og unge i kontakt med omgivelsene. Det kan da tenkes at fokuset for uteskole blir på friluftsliv og naturaktiviteter. Informant 4 forteller at på deres skole unngår de å bruke begrepet uteskole, og heller kaller det for en alternativ læringsarena: “Læringsarena er et mye bedre begrep mener vi, fordi da begrunner vi at vi ønsker fortsatt læring, men vi skal ikke være ute for å være ute”. Informant 1 legger også vekt på bruken av begrepet uteskole. Uteskole som begrep, og som arbeidsform, har aldri fått en etablert plass i skolesystemet, og det blir da stilt spørsmål ved om det er noe poeng i å fortsette å bruke det; “Det er en debatt som pågår nå. Skal vi bruke begrepet uteskole og fronte det videre, eller skal vi snakke om andre begrep, som for eksempel arbeid utenfor skolen eller at det er en del av skolens ansvar å bruke lokalmiljøet?” Det finnes ingen litteratur på dette området, men da tre av fire informanter nevnte dette i intervjuene mener vi dette er relevant, og kan være en begrensende faktor for bruken av uteskole som læringsarena.

4.2 Trykket fra omverdenen

Skolens sterke forestillinger om at undervisning skal foregå i klasserommet, gjør at vi fremdeles, tilsynelatende uten motforestillinger, aksepterer fraværet av ulike aktiviteter. Selv i arbeidet med emner hvor en opplagt burde benytte dem (Jordet, 2010). Informant 2 beskriver noen utfordringer knyttet opp mot skolens tankegang og tradisjon:

Den løsrivelsen av kunnskap og læring som skjedde i skolens barndom, hvor læring blir knyttet til omgang med bøker og tekster, og det å lese, skrive og snakke med utgangspunkt i tekst, er det som har blitt oppfattet som skole. Dermed er både skole og lærerutdanning etterhvert blitt innrettet mot den abstrakte teoretiske kunnskapen. Men det å omsette denne teoretiske kunnskapen til undersøkelser, forskende, skapende, kreative aktiviteter utenfor klasserommet, det sitter lengre inne.

Trykket fra internasjonale undersøkelser, kombinert med en sterk vektlegging av nasjonale prøver de siste årene, har skapt økende fokus på målbare resultater (Jordet, 2010). Dette poengter også informant 1, 2 og 4 som en faktor som er med på å begrense bruken av uteskole. Informant 2 legger vekt på at skolens praksis dreier seg mer og mer mot en abstrakt, teoretisk smal tenkning, hvor skoler blir veldig opptatt av å forberede seg på testene: "Hele dette testregimet er en ytre kraft som kanskje driver skolen i retning av mer teoretiske og abstrakte tilnærminger, og mindre praktiske tilnærminger som uteskole". Informant 4 sier:

Jeg har eksempler på skoler som rett og slett har kuttet ut uteskole fordi de mener at det er ikke nok læring i det. Elevene lærer ikke fort nok, og da er det begrunnet i at vi gjør det for dårlig på nasjonale prøver, og for eksempel at det skal drilles og øves mye mer i klasserommet.

Ved å legge vekt på nasjonale prøver og å offentliggjøre skolens resultater, blir det lagt til rette for konkurranse og sammenligning mellom skolene. Dette kan føre til et fokus på fagkunnskap og direkte metoder for "overlevering" av denne kunnskapen gjennom muntlige prestasjoner, repetisjon og kontroll. Det gir lærere trygghet, mens mer åpne arbeidsmåter gir mindre kontroll og mindre trygghet for læreren (Imsen & Ramberg, 2014). I følge Lassen (2015) hevder kritikerne at nasjonale prøver fører til at lærerne legger opp undervisningen etter det som testes, og at dette går utover kreative deler av undervisningen.

4.3 Lærerenes kompetanse

På side 94 i Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) står det at av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det er da en rimelig antagelse at det da også kan være den viktigste faktoren til å få til vellykket uteskoleundervisning. I intervjuene svarte samtlige informanter at god uteskoleundervisning avhenger helt av hvordan læreren legger den opp. "Dårlig uteskole fremmer ikke nødvendigvis faglig læring" sier informant 2. Det er ingen automatikk som gjør at elevene får et utbytte av å ta i bruk en annen læringsarena. Det kan tenkes at elevene ikke opplever noe læring dersom man kun bruker uteskole for turen sin del, det må ligge mer bak det. Informant 2 beskriver dette med et eksempel:

Man kan godt tenke seg en sånn uteskolepraksis preget av autoritære lærere som kommanderer elevgrupper som en militærtropp. Da blir det ikke mye glede, utfoldelse og skaper glede hos elevene. Det har noe med hvordan lærere opptrer som avgjør om det blir god kvalitet på det.

I følge Jordet (2010) taler mye for at det å forlate klasserommets forutsigbare og oversiktlige rammer, og oppsøke uterommets uforutsigbare og ustrukturerte læringsmiljø stiller større krav til lærernes kompetanse. At kompetanse hos lærerne er en utfordring, er noe alle de fire informantene ga uttrykk for. Fagfolkene la spesielt vekt på at lærerens utdanning legger begrensninger for kompetansen til å bedrive uteskole. Informant 2 sa det slik:

Lærerne vet ikke riktig hva de skal gjøre ute, fordi det eneste de har lært er å planlegge en undervisningsøkt med utgangspunkt i kapittel 7 i læreboka, gå gjennom dette kapitlet, dele ut noen oppgaveark, og få elevene til og sitte å lese, skrive og snakke med utgangspunkt i tekstene.

Dette bekrefter også funnene som ble gjort i Abelsen (2002) sitt studie om uteskole. Han skriver at nyutdannede lærere ikke har hørt om, og i liten grad erfart naturen som læringsarena i studiene. Det kan tenkes at dette gjør det vanskelig for lærerne å drive med uteskole, da lærerne ikke har den rette kompetansen til å ta elevene med ut av klasserommet. Dette nevner også Vestøl (2003) i sitt studie. Her peker rektorene som har blitt intervjuet, i første rekke på et kompetansebehov og manglende kvalitet og systematikk i planarbeidet som en årsak til at uteskole ikke er mer utbredt. Informant 2 utdyper at manglende utdanning fører til utrygghet blant lærere for å ta med undervisningen ut av klasserommet:

Jeg tror nok at det er utrygghet fra lærere om hva de skal gjøre. Dette er et kompetansespørsmål. Hvordan skal man jobbe med matematikk, naturfag, samfunnsfag og krle-faget? Hvordan skal man styrke barns skriveferdigheter og kommunikative ferdigheter om man jobber på andre måter enn i klasserommet? Dette er i for liten grad modulert i lærerutdanningen. Det er noe med at lærerutdanningen er en begrensende faktor, lærerutdanningen må kvalifisere lærere til å gjøre dette bedre.

Det samme påpeker informant 1 som viser til manglende opplæring og forskning på hvordan man skal takle faglige situasjoner, differensiert til ulike elevgrupper, i for eksempel bjørkeskogen. "Hvordan arbeider du med vanskelige, faglige utfordringer i uteskolen når du kommer opp i bjørkeskogen? Det finnes det lite eksempler på. Jeg tror ikke lærerne føler seg trygg på det." Usikkerheten blant lærere peker også informant 4 på, som forteller at denne usikkerheten i hovedsak handler om å tørre å ta i bruk uteskole, og mangel på lokalkunnskap om ting som lærerne har rundt deg.

En annen begrensning er at lærere ikke klarer å se helheten i faget, sier informant 3: "En norsklærer må kunne jobbe med planter eller tradisjon i utmarka, for så å ta det med inn i klasserommet og skrive en faktatekst. Dersom læreren kun bruker læreboka, så begrenser det med en gang". Dersom lærerne ikke klarer å tenke kreativt og gå utenfor komfortsonen, vil dette kunne tenkes å være en begrensning som kan knyttes opp mot manglende opplæring og/eller kompetanse.

Når undervisningen blir tatt med ut av klasserommet, blir de strukturelle rammene endret (Jordet, 2009). Informant 4 legger vekt på god struktur i uteskole:

Undervisningsøkten må planlegges og gjennomføres mer strukturert, og bedre enn en normal undervisningsøkt man har i klasserommet. De faste rammene av vegger og tak finnes ikke ute, og dersom man ikke er strukturert nok, så kan elevene plutselig være over alle hauger.

I tillegg til struktur peker informant 4 på at man må klare å ta ting på sparket, noe som forutsetter god kunnskap om lokalområdet og naturen generelt. Jordet (2009) hevder at læreren må finne andre måter å forholde seg til kunnskap på, og finne nye regler for aktivitet, samhandling og kommunikasjon.

Videre viser informant 4, i likhet med informant 1 og 2, til viktigheten av å bruke de tre fasene som Husby & Fiskum (2014) nevner. Læreren bør ta disse fasene i bruk for at elevene enklere skal kunne knytte sammen teori og praksis, og for å hjelpe lærerne til å sørge for at det de gjør ute, ikke blir aktiviteter som blir løsrevet fra resten av undervisningen (Fiskum & Husby, 2014). Informant 4 forteller at det er viktig med gjennomarbeidede planer og understreker dette slik: "det er ikke noe slik "happening" at nå drar vi ut og finner på noe. Det må være en struktur på det. I alle fall dersom det er et faglig læringsmål du skal oppnå". Informant 2 ga imidlertid uttrykk for at det er nettopp skillet mellom aktiviteter inne og ute, og da lite faglighet i aktivitetene ute, som er den viktigste forklaringen på at uteskole strever med å etablere seg i skolen.

4.4 Tid og ressurser

I følge Jenssen (2014) tar vi ofte til takke med mindre autentiske opplevelser av praktiske hensyn. Det tar for lang tid, det er for langt å gå, eller det krever for mye forarbeid. Informant 1 deler et lignende syn: "Det krever gjerne litt mer enn 45 min å ta en tur ut av klasserommet eller skolens område. Du trenger i alle fall to-tre timer, kanskje en halv dag for at det skal bli meningsfullt". Det kan tenkes at det er ofte her lærere ser på uteskole som en utfordring i den hektiske skolehverdagen. Om man skal få til en halv dag ute med en klasse på mellomtrinnet eller på ungdomsskolen, trengs det mye planlegging, og det kan kanskje bidra til at lærere ser flere problemer enn løsninger.

Frøyland (2010) hevder at lærere synes det vanskelig å ta med elevene ut av klasserommet. Det koster for mye, samtidig som det tar for mye tid fra undervisningen. Fjær (2012) påpeker at en av de største begrensningene med ekskursjoner i skolen kommer til antallet elever. Man møter ulike organisatoriske utfordringer når en skal ha med seg 50 elever ut i feltet. Dette kan spesielt være en utfordring for klasser med elever som har atferdsvansker, noe som informant 3 nevner: "Har du elever med store diagnoser er det ikke alt som er like lett. Dersom du omtrent må stå og holde en elev i armen hele tida, fordi den kan hoppe på elva, så kan det bli tøft". Dette viser at det kan være nødvendig med flere lærere, noe som stiller krav til skolens økonomi. Informant 4 poengterer nettopp dette, at økonomi er en utfordring knyttet opp mot bruken av uteskole. Ifølge Fjær (2012) er økonomi et av hovedargumentene for at uteskole er så lite utbredt.

4.5 Uteskole som kobling mellom erfaringsbasert og faglig læring

4.5.1 Virkelighetsnære opplevelser

Informant 1, 2 og 3 la vekt på de virkelighetsnære opplevelsene uteskole bringer med seg. I følge Jordet (2009) åpner uteskole opp for en kontekstbasert opplæring hvor elevene lærer i mer autentiske situasjoner som “nærmer seg virkeligheten” i større grad enn hva klasserommet gjør.

Informant 1 forteller:

Jeg tror at uteskole gir mulighet til å møte autentiske eller virkelige lærings situasjoner. Det er forskjell på å se et bilde av et grantre i boka, og eventuelt det å klemme på et grantre, stikke seg på nålene, lukte på det, smake på harpiksen, og vite hvor stort det er i forhold til hvor lang man selv er.

Husby & Kvammen (2014) bruker et lignende eksempel, og forteller at studenter som har sett og smakt på bukkeblad i virkeligheten, glemmer som oftest ikke denne planten. Jenssen (2014) påpeker at erfaringer som elevene har opplevd selv, er ofte mer betydningsfulle enn erfaringer som har blitt formidlet gjennom bøker, film, fortellinger, etc. Opplevelsene og sanseerfaringene blir gjerne sterkere ute fordi det er mer å sanse, og flere sanser blir tatt i bruk. Man kjenner lukten av skogen, sjøen og asfalten, føler ruheten i treet, og hører lyden av fugler og helikoptre.

I intervjuene spurte vi om hvilke virkninger informantene opplever uteskole har på elevenes faglige læring. Informant 3 påpekte at h*n ikke hadde dokumentert noe, men gjennom erfaringer opplevde h*n at elevene skrev gode tekster i forbindelse med uteskole. Elever som har vært ute og konkretisert det de lærer på denne måten, og deretter skriver om disse selvopplevde erfaringene utenfor klasserommet, opplever skriveglede. I tillegg skriver de flere og bedre tekster (Jordet, 2003). Informant 1 legger imidlertid vekt på at det er dårlig vilkår for selve skriveopplæringen i uteskolen: “Man kan lære gangetabell gjennom mattestafett, det er greit. Men hvordan lærer du å bli en bedre tekstskriver av å løpe samtidig som en skriver? Det tror ikke norskfolk noe på”. Informanten utdyper i likhet med Jordet (2003), at vi kan hente opplevelser fra uteskolen som vi kan skrive om, men mener at selve skrivingen handler om å skrive, og dette er det dårlige vilkår for i uteskole.

Frøyland (2010) skriver at vi som oftest ikke forstår den første gangen vi hører om noe nytt. Vi må gi elevene mulighet til å dvele ved ny kunnskap, hjelpe dem til å ta inn kunnskap og bearbeide den på ulike vis. Slik blir kunnskapen en del av dem, og de blir i stand til å bruke den nye kunnskapen i nye

situasjoner. Dette samsvarer med oppfatningen til informant 2, som legger tydelig vekt på viktigheten av at man får inn impulser på flere plan:

Du kan ikke bli en god kirurg uten at du øver deg og gjør dette i praksis. De må ha både teorikunnskap for å vite hvordan de skal operere, og de må også øve seg på å gjøre dette i praksis. Sånn er det med faglig læring også. Man må ha det inn på mange måter og på mange plan for at det skal stimulere og fremme læring.

Informant 3 mener at den praktiske læringen er styrken med uteskole. "Skal du prate om organer og alt mulig, hvorfor ikke ha en fisk å klippe opp da? Og gjerne da en fisk du har fisket selv". I følge Klafki referert i Frøyland (2010) vil dette fungere motiverende for barns læring fordi kunnskapen settes inn i naturlig kontekst som hjelper elevene å forstå samfunnet rundt dem. Dette kan knyttes opp mot Lave & Wenger (1991) sine tanker om at læring er situert, at den som lærer ikke bør skilles fra konteksten.

Ødegaard (2001) påpeker at et erfaringsgrunnlag gjør det enklere for læreren å gå gjennom teoretisk stoff. Da kan læreren hele tiden vise til det elevene har erfart, og gjøre teorien mer tilgjengelig og forståelig for dem. Dette samsvarer også med Deweys læringsteori. Informant 2 sier:

Det er jo en del av den mer læringsteoretiske inngangen man får ved å bruke kropp og sanser, og gjøre ting gjennom handling, så får man muligheten til å forstå ting på et annet plan. Hvis dette kobles godt til det man gjør i klasserommet, gjennom lærebøkene og den boklige kunnskapen, kan det plutselig åpne opp en forståelse.

Videre sier informant 2 at praktiske aktiviteter er en naturlig måte å lære på. Dersom den teoretiske faglige læringen blir knyttet til de praktiske aktivitetene, så vil en slik læringskontekst kunne bidra til læring på flere plan. Ikke bare faglig læring, men også sosial læring. Dette poengterer også Husby & Kvammen (2014) som skriver at vi både trenger den teoretiske kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen i skolen, og det må være en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet, og det elevene jobber med ute. Dette er nødvendig om vi skal nå skolens kompetansemål.

Ved å ta i bruk situasjoner som er virkelighetsnære kan elevene få en forståelse for hvorfor for eksempel matematikk er viktig å kunne. Informant 3 beskriver det slik: "Du forstår ikke hvorfor du skal jobbe med pi før du kanskje får en silo, og skal regne på foret til kyrne. Da er uteskole en fin

måte å konkretisere på". McCombs, referert i Frøyland (2010), har studert hva som må til for å skape et læringsmiljø hvor indre motivasjon dominerer. En av konklusjonene er at aktivitetene som tas i bruk bør være meningsfulle for elevene. Frøyland (2010) viser til mange undersøkelser som bekrefter at elever har problemer med å bruke skolens kunnskap i sitt daglige liv. Ved å se hvordan man kan ta i bruk teori i virkeligheten, kan elevene oppleve at det faktisk har betydning å lære seg stoffet, og at de kan ha nytte av det senere.

4.5.2 Samarbeid og praksisfellesskap

Informant 2, 3 og 4 fremhever at en positiv side av uteskole er at elevene må samarbeide og samhandle på andre måter enn i klasserommet. Frøyland (2010) hevder at uteskole stimulerer til mer undersøkende språkbruk, fordi det innebærer å fremsette hypoteser, finne ut av ting og diskutere. Jordet (2010) skriver at uteskole gir andre rammer for kommunikasjon og sosial samhandling enn klasserommet. Disse tankene kan knyttes til Lev Vygotsky sin teori om at læring skjer i samspill med andre. At elevene må samarbeide i uteskolen, gjør at de snakker mer sammen, og da kan de få større læringsutbytte (Jordet, 2010). Informant 1 sier: "Uteskole kan skape nye relasjoner mellom elever og nye relasjoner mellom lærer og elever, i forhold til hva klasserommet gir rom for". I følge Utdanningsdirektoratet (2016a) er vennskap og sosial deltakelse viktig for elevenes utvikling og læring. Elever som lykkes godt sosialt klarer seg bra også faglig. På samme måte ser man at de som er ensomme i skolen kan få problemer med å konsentrere seg om faglig læring.

Den sosiale læringen elevene får gjennom uteskole kan tenkes å være verktøy for å skape et bedre samhold i elevgruppen. Informant 3 og 4 forteller at uteskole er en veldig fin innfallsvinkel til å skape et godt klassemiljø. Samspillet mellom klasserommets og uterommets mange praksisformer skaper et praksisfellesskap (Jordet, 2010). I dette praksisfellesskapet er forutsetningene gode for å etablere et inkluderende læringsmiljø med flere muligheter for den enkelte elev til å oppleve seg som en legitim deltaker i fellesskapet (Lave & Wenger, 2003). Informant 3 forteller at de ofte legger undervisningen opp til at de eldre elevene skal lære de yngre elevene, og dermed må elevene sette seg ekstra godt inn i stoffet. "Det blir evig kunnskap eller kompetanse i forhold til det å skrive en eksamen. Da lærer de litt bedre der oppe", forteller informant 3. Dette støttes av Hattie (2009) sin studie som viste at å bruke elever som "assistentlærere" kan ha en betydelig effekt på prestasjonene til medelever, samtidig som elevene selv lærer av å undervise. Å bruke elever som "assistentlærere" er et godt eksempel på hvordan erfaringsbasert læring kan brukes både for å få et positivt utbytte i den faglige læringen, og for å skape et godt sosialt praksisfellesskap på en skole.

Informant 1 påpeker at et godt praksisfellesskap ikke nødvendigvis løser utfordringene knyttet til uteskolens store rom. "Uteskole løser ikke klasserommet, eller lærerens og skolens sosiale utfordringer for elever", forteller informant 1, men sier likevel at rammene endres i forhold til klasserommet og at man kan utnytte dette. Informant 3 mener at det kanskje kan forebygges en del mobbing ved å drive med uteskole, noe som støttes av Fjørtoft (2009) som sier at stor plass ute, større enn i klasserommet, vil hindre knuffing og dempe konflikter.

4.6 Variasjon og tilpasset opplæring

Gjennom intervjuene beskriver informant 1 og 4 at uteskole vil være en variasjon i læringen som er tydelig i forhold til klasseromsundervisning. På grunnlag av dette mener informant 1 at uteskole vil være en drivkraft for mange elevers læring kun ved at man gjør ting på en annen måte. Dette samsvarer med Frøyland (2010) som hevder at bruk av mange læringsarenaer gir flere muligheter for variasjon i elevenes erfaringer. Informant 3 forteller: "Det er jo det som er styrken med uteskole, at vi kan komme oss bort fra skrivebordspedagogikken. Vi må jobbe på en helt annen måte".

Variasjon omtales som et kjennetegn ved tilpasset opplæring. Det er kun på denne måten det kan gis rom for den store ulikheten som finnes i elevgruppen (Jordet, 2009). Informant 4 legger vekt på at det vil fremme tilpasset opplæring ved at man varierer måten å lære på:

Vi har en gjeng med gutter som er litt senere utviklet, og det å bruke kroppen i skolesammenheng er positivt for dem. De øktene i løpet av skoleåret vi er ute, er med på å løfte interessen deres for skolen, tror jeg.

Informant 3 og 4 la vekt på at de teorivake elevene fikk utbytte av uteskole. "Det kan jo være den som stort sett er svak i klasserommet, som faktisk er den som er sterk ute. Kanskje de praktiske elevene blir mye mer verdsatt i en slik setting", sier informant 3. Dette samsvarer med informant 4 som sier at noen elever ikke passer inn i klasserommets tradisjonelle rammer: "Det er utvilsomt en arena der du kan nå de som ikke hører hjemme i klasserommet, og har den tørre kjedelige teorien som vi går igjennom". I følge Dismore & Bailey (2005) sin forskning, er koblingen mellom inne og uteaktiviteter ekstra nyttig for elever som sliter faglig. Uteaktiviteter tilbyr alle elever sjansen til å delta, uavhengig av deres evne. Denne forskningen viste også til at elevene som var svake på skolen, utmerket seg i aktiviteter utenfor klasserommet. Gardner (1999) mener at man kan styrke alle egenskaper hos en person dersom man tar utgangspunkt i elevens sterke sider. Informant 3 tenker på samme måte:

Det er andre egenskaper som blir vektlagt når man er utenfor klasserommet. Det er kanskje ikke det "blyantgrepet" på samme måten. Jeg tror at du faktisk får frem andre egenskaper, og dette er med på å styrke elevene, ikke skape tapere.

Informant 4 mener derimot også at det kan være vanskelig å få med seg de faglige svake elevene i uteskole: "Når det gjelder negative virkninger, er det mye av det samme som finnes i klasserommet. Å legge det på et nivå slik at alle forstår hva de skal er fortsatt ikke så veldig enkelt". Imsen (2014) skriver at lærerne og skolen står overfor en stor utfordring når de skal klare å tilpasse undervisningen til alle elevene. Informant 1 sier at uteskole kan ha en uvurderlig verdi for den praktiske læringen for de elevene som er aktive i uteskoleundervisningen. Videre påpeker informanten en utfordring ved at elevene med lite praktisk erfaring skal få trening i å utføre praktiske oppgaver: "Ved for eksempel å tenne bål, så er det de som allerede kan å tenne bål som lager bålet, putter på ved, henter ved av rett type, mens de som ikke kan det, lar dem som kan det, gjøre det". Altså er det ikke nødvendigvis slik at man når alle elevene ved å bruke uteskole. Det kan tenkes at de elevene som ikke er så praktisk anlagt vil la de mer praktiske elevene ta styringen, noe som kan føre til at undervisningen ikke får den ønskede effekten for alle.

4.7 Oppsummering

Gjennom studiet har vi sett at informantene peker på mye av de samme virkningene ved erfaringsbasert læring i uteskole, og de samme begrensningene til bruk av uteskole. De mest fremtredende virkningene av erfaringsbasert læring som kom frem i intervjuene, kan deles i tre; 1) elevene får konkretisert teorien de lærer i klasserommet gjennom virkelighetsnære opplevelser, 2) elevene samhandler og samarbeider på andre måter enn i klasserommet, og 3) uteskole gir mer variert læring og større muligheter til tilpasset opplæring. Sett på disse virkningene alene, så er det vanskelig å skjønne hvorfor ikke uteskole er mer utbredt enn det er. Ser vi på begrensningene som informantene trekker frem, blir det imidlertid enklere å forstå. De mest fremtredende begrensningene kan deles i fire; 1) skolens sterke tradisjon med klasseromsundervisning, 2) stort prestasjonspress fra nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser, 3) manglende kompetanse hos lærere, og 4) tidsbruk og mangel på økonomi/ressurser. I tillegg fant vi ut at misoppfatning av begrepet uteskole kan være en begrensende faktor. Dette ble nevnt av tre av informantene, men vi har ingen litteratur som kan støtte dette.

I intervjuene kom det frem at samtlige informanter mener at manglende kompetanse er en av de største begrensningene for bruken av uteskole i dagens skole. Fagfolkene la særlig vekt på manglende utdanning. Dersom ikke lærerne har lært hvordan de skal gjennomføre uteskoleundervisning i lærerutdanningen sin, så kan det tenkes at det stiller høye krav til lærerens personlige kvaliteter og interesser. En lærer med lite kompetanse vil sannsynligvis bruke mye tid på å lære seg stoffet de skal undervise i, og på å planlegge hvordan undervisningen skal foregå. Det kan fort ende i pølsegrilling, kos og lite faginnhold. Dårlig uteskole kan begrense variasjonen i undervisningen, og dermed også i hvor stor grad man kan gjennomføre tilpasset opplæring. Det kan tenkes at manglende kompetanse hos lærerne kan knyttes opp mot økonomi, da det koster å utdanne lærere.

En av de mest positive trekkene ved uteskole er at elevene får konkretisert det de lærer inne. Virkelighetsnære opplevelser er mer betydningsfulle enn formidlede erfaringer som elevene får gjennom bøker, fortellinger, film etc. (Jenssen, 2014). Effekten av å se og ta på et tre, er mye større enn å lese om det og se et bilde (Husby & Kvammen, 2014). Har derimot læreren manglende kompetanse, og ikke klarer å lære bort noe om treet, så kan det være at dette ikke gir noe læringsutbytte for elevene. Flere av informantene poengterte at virkningene av uteskole var helt avhengige av om læreren klarte å gjennomføre god uteskoleundervisning. Satt på spissen kan man kanskje si at dårlig uteskole er den største begrensningen for uteskole. Dårlig uteskole gir sannsynligvis ikke noe faglig utbytte, det er kun tid- og ressurskrevende.

Erfaringene til informantene våre tyder på at det er en vanlig misoppfatning at uteskole handler om å flytte skolen ut, og slik danne en motsetning til "inneskole". En mulig grunn til dette kan være at uteskolebegrepet inneholder ordet "ute". Poenget med uteskole er ikke å erstatte klasseromsundervisningen, men å ta i bruk flere læringsarenaer, og slik skape variasjon i elevenes læring (Frøyland, 2010). Uteskole handler ikke om å kun være ute, men også om aktiviteter som museumsbesøk, å reise på gårder eller kraftverk.

Skolen har gjennom årene hatt sterke forestillinger om at undervisning skal foregå i klasserommet (Jordet, 2010). Da de nedslående resultatene fra PISA-undersøkelsene ble offentliggjort i 2001, førte dette, i følge informantene, til en sterk vektlegging av nasjonale prøver og målbare resultater (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette mener de så har ført til at skolens praksis har dreid mer mot en abstrakt, teoretisk smal tenkning, der skolene bruker mye tid på å forberede seg til testene. Ut i fra svarene vi fikk fra informantene og annen faglitteratur vi har lest, så kan det virke som at denne teoretiske og smale tankegangen ikke bare er gjeldende for undervisningen på grunnskolen, men

også i lærerutdanningen. Dette vil igjen ha en innvirkning på kompetansen hos lærerne (Haug, 2003). Så lenge skolesystemet står fast ved denne forestillingen om at undervisning skal foregå i klasserommet, så kan det tenkes at det er med på å begrense at lærerne utvikler en god kompetanse på området.

4.8 Styrker og svakheter ved vår studie

I studiet vårt har vi hatt to grupper med informanter; lærere og fagfolk. Dette har gitt oss mer enn en innfallsvinkel på vår problemstilling, ved at vi får dekket både praksiserfaringer fra skolehverdagen og teori fra fagfeltet. Dette mener vi er en styrke ved vår studie. Samtidig er det en svakhet at vi bare har intervjuet 4 informanter, og at 3 av 4 var svært positive til bruk av uteskole, noe som kan ha gitt oss et noe snevert syn på området. Det er lite forskning direkte knyttet opp mot uteskole, og flere av kildene som blir brukt i denne studien er fra tidlig 2000-tallet. Dette kan sees på som en svakhet i studiet vårt. For å styrke studiet kunne det vært nyttig å intervju informanter som har lite eller ingen erfaring med uteskole, eller er negative til bruk av det. Slik kunne vi fått frem andre holdninger og kanskje det hadde blitt lagt vekt på øvrige begrensninger. For eksempel vil en lærer som har lite erfaring/kunnskap antageligvis se på uteskole som en utfordring, da det kan tenkes at han/hun må forberede og øve seg på hva som skal undervises i. Selv om dette kunne gitt oss andre funn, så kunne det også ført til at vi hadde fått resultater med lite faglighet og mye synsing, og slik sett ville ikke problemstillingen vår vært valid.

Det kunne også vært aktuelt og brukt observasjon i tillegg til intervjuene, slik at vi kunne sammenlignet påstandene informantene kom med og eventuelt observasjonene vi hadde gjort. Det kunne vært interessant å gjøre dette i senere tid, men i dette studiet hadde det vært for omfattende.

5 Avrunding

Målet med dette studiet var å besvare vår problemstilling "Hvilke virkninger opplever fagfolk og lærere ved erfaringsbasert læring i uteskole, og hvilke faktorer opplever de begrenser bruken av uteskole?". Funnene i denne undersøkelsen bygger på intervju med lærere og fagfolk som hadde erfaring og/eller kunnskap om uteskole. Siden empirien i denne studien kun baserer seg på fire informanter, vil vi ikke komme med et bestemt svar på problemstillingen.

Et av spørsmålene vi stilte oss i forkant av studiet var om fagfolk og lærere med erfaring fra uteskole, var like positive til bruken av det som litteraturen vi klarte å finne på området. Etter å ha gjennomført studiet har vi kommet frem til at; ja, det kan virke sånn. Funnene i studien vårt viser at informantene nesten utelukkende er positive til virkningene av erfaringsbasert læring i uteskole. De negative virkningene som flere av informantene fremhevet, var at det 1) i likhet med klasserommet er vanskelig å få meg seg de svake elevene, 2) er dårligere vilkår for selve skriveopplæringen i uteskole, og 3) er større mulighet for mobbing i uteskolens store rom. Felles for de negative virkningene var at vi også fikk motstridende svar. Å få med seg de svake elevene er ofte lettere i uteskole, gjennom en mer praktisk tilnærming, og større muligheter for variasjon i undervisningen. Dersom elevene får skrive om egne erfaringer fra uteskole, kan resultatet bli at elevene skriver bedre tekster. Det store rommet kan også brukes til å forhindre mobbing, og skape gode relasjoner mellom elevene.

Alle informantene poengterte at de positive virkningene av erfaringsbasert læring er helt avhengig av kvaliteten på uteskoleundervisningen. Dårlig kvalitet på uteskoleundervisning vil sannsynligvis ikke gi noe godt læringsutbytte hos elevene. En forutsetning er dermed at læreren har kunnskap om nærmiljøet, og god kompetanse til å ta med elevene ut av klasserommet, slik at undervisningen ute ikke blir løsrevet fra undervisningen inne. Det kan tenkes at læreren dermed må kunne frigi seg fra læreboka. Ut i fra funnene våre virker det som at dårlig kompetanse til å drive med uteskoleundervisning har en sammenheng med manglende utdanning hos lærerne.

Studien har vist at det er mange positive virkninger ved erfaringsbasert læring i uteskole. Det er dermed naturlig å stille spørsmål om undervisningen i dagens skole bør legge mer vekt på virkelighetsnære opplevelser. Disse tankene om læring utenfor klasserommet kan spores bakover i tid til filosofer som John Dewey (Jordet, 2010), og helt tilbake til 1870-tallet og læreren Francis W. Parker (Wiske, 1998). Kanskje det er på tide at disse tankene får mer plass i skolen? Selv om vi har funnet mange begrensninger til at uteskole ikke er mer utbredt, så har vi ikke funnet en god grunn at

det ikke skal bli brukt som en variasjon i skolehverdagen. Det er også viktig å ha kjennskap til begrensningene, da dette kan bidra til at man kan møte disse på en god måte. Våre funn antyder at mer kompetanse om uteskole og mindre press fra omverdenen i form av for eksempel å prestere på nasjonale prøver, kan føre til at flere lærere vil se verdien ved å bruke uteskole som en variasjon i skolehverdagen.

Litteraturliste

- Abelsen, K. (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet. Visjoner og virkelighet*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <http://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/uteskole-laererprofesjonalitet.pdf>
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? : Noen begrepsavklaringer. I Fiskum, T.A. & Husby, J.A. (Red.), *Uteskoledidaktikk : Ta fagene med ut* (s. 15-29). Oslo: Cappelen Damm.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH, (2016, 30. mai) : Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer>
- Dismore, H. & Bailey, R. (2005). "If only": Outdoor and Adventurous Activities and Generalised Academic Development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), 9-19.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, I. (2009). Læringslandskap: Hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. I B.T Johansen, R. Høigaard & J.B. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiver innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 117-129). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjær, O. (2010). Ekskursjoner i skolen - en spennende læringsarena. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet. En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (s. 160-197) (2. utg.) Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind : What all Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.), Bergen: Fagbokforlaget.
- Halberg, H & Myhre, T. S. (2018, 17.januar). *Hvordan kan kravet til en time fysisk aktivitet hver dag i skolen innfris?* [Kronikk] *Nord Universitetet*. Hentet fra <https://www.nord.no/no/aktuelt/kronikker/Sider/Hvordan-kan-kravet-til-en-time-fysisk-aktivitet-hver-dag-i-skolen-innfris.aspx>

- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. (NF-rapport, nr. 3/2010). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I Fiskum, T.A. & Husby, J.A. (Red.), *Uteskoledidaktikk : Ta fagene med ut* (s. 30-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Husby, J. A. & Kvammen, P. I. (2014). Hvorfor artskunnskap? Artskunnskap hva, hvorfor og hvordan. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (Red.), *Uteskoledidaktikk : Ta fagene med ut* (s.147-162). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Jenssen, A. R. (2014). Fag i uterom. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 114-133). Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N (1998). *Nærmiljøet som klasserom, Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen : En case-studie om uteskolens didaktikk : Delrapport 2: En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole*. (Rapport nr 9). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A. N. (2009). *Uteskole – et bidrag til tilpasset opplæring og bærekraftig utvikling*. Hentet 03.03.18 fra <https://www.natursekken.no/c1188058/side/vis.html?tid=1212684>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2011). Uteskole – i en utdanningspolitisk brytningstid. *Unge pædagoger*, 2011(4), 47-55. Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/134398>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvernbekk, Tone (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, (2), 20-25. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-11/UTD-BedreSkole0211-WEB_Kvernbekk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003/2004). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, K. (22.09.2015). Nasjonale prøver har endret norsk skole. *Viten + praksis*. Hentet fra <http://www.hioa.no/vitenogpraksis/Skole-og-utdanning/Nasjonale-proever-har-endret-norsk-skole>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Mjaavatn, P. & Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T. (2010). Lærerens ledelse. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (Red.) *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærernes profesjonalitet*. (s.199-225). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. (Temanotat 2011:2) Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet 04.04.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 16.04.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læringsprosesser : George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Vestøl, Ø. (2003). *Uteskole: potensial og virkelighet : En undersøkelse av sammenhengen mellom uteskolens potensial som pedagogisk arbeidsform på teoriplanet og uteskoleaktiviteten slik den fremstår på skolearenaen i virkeligheten.* (Mastergradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiske, M.S. (red.) (1998): *Teaching for understanding : Linking research with practice.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Ødegaard, M. (2001). *The drama of Science education : how public understanding of biotechnology and drama as a learning activity may enhance a critical and inclusive science education.* (Doktoravhandling). Universitet i Oslo, Oslo.

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Hei,

Vi er to studenter som går 3. året grunnskolelærer 5-10 på Høgskulen på Vestlandet. Dette halvåret skriver vi en bacheloroppgave om uteskole. Vi vil gjerne komme i kontakt med lærere fra skolen deres, som bruker uteskole som en del av undervisningen. I forbindelse med forskningsprosjektet vårt om uteskole er det planlagt å se nærmere på uteskole som pedagogisk verktøy, og uteskole som arena for å fremme motivasjon for læring hos elevene. Er det noen i deres lærerstab som kunne vært interessert i å stille opp til en samtale om uteskole?

Dersom du har noen spørsmål kan du kontakte oss på telefon eller e-post:

Lene Veum

Tlf: XXXX

E-post: XXXX

Maria Berg

Tlf: XXXX

E-post: XXXX

Håper på snarlig tilbakemelding.

Med vennlig hilsen Lene Veum og Maria Berg

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Vi studerer ved Høgskulen på Vestlandet og går 3. året på grunnskolelærerutdanningen 5-10 trinn. Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan fagfolk og lærere opplever uteskole som et pedagogisk verktøy.

Først vil vi stille noen spørsmål om uteskole på et mer overordnet plan. Deretter vil vi stille noen spørsmål om hvordan dere opplever uteskole som et pedagogisk verktøy for læring.

Din identitet vil holdes skjult, vil bli anonymisert i bacheloren og du kan trekke deg til enhver tid fra undersøkelsen uten at det får noen som helst form for konsekvenser.

Vi tenkte å bruke lydopptaker i dette intervjuet. Er det ok for deg?

Intervjuet vil ta ca. 40 minutter.

Har du noen spørsmål før vi starter intervjuet?

Intervjuguide

1. Hvilke erfaringer har du med uteskole?
2. Hva er det diskusjonen/debatten om uteskole handler om i dag? (kun til fagfolk)
3. I korte trekk, hvordan tror du uteskole er om 10 år?
4. Hva tror du begrenser bruken av uteskole i dagens skole?
5. Hvorfor tror du at uteskole ikke får fotfeste i læreplaner?
 - lite fotfeste i rammeplaner i grunnskolen og i ulike fagplaner som kroppsøving og naturfag
6. Hva tenker du er positivt med uteskole?
7. Hvilke virkninger opplever du uteskole har på elevenes * læring?
 - Faglig læring
 - Sosial læring

- Praktisk læring

Er det noe du vil tilføye?