



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MFAKS514-O-2022-HØST2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-11-2022 09:00 CET	Termin:	2022 HØST2
Sluttdato:	15-11-2022 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MFAKS514 1 O 2022 HØST2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	500
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	39168
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

Uteklasserommet som læringsarena for elever med stort læringspotensial

The outdoor classroom as a learning arena for pupils with high learning potential

David Mjøberg Lauritzen

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold
og naturfag MFAKS514

Veiledere: Anne Henriksen & Ann-Helen Odberg

Innleveringsdato: 14. November 2022

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, § 12-1.

Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelloversikt.....
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.1.1 Formål, forskningsspørsmål og problemstilling.....	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Tilpasset opplæring – et begrep i utvikling	4
2.1.1 Integrering gjennom tilpasset opplæring (1975 – 1990).....	4
2.1.2 Tilpasset opplæring – fra integrering til inkludering (1990 – 1996).....	5
2.1.3 Individualisert og differensiert tilpasset opplæring (1997 – 2005)	6
2.1.4 Tilpasset opplæring som solidaritet og felleskap (2005 – 2009).....	7
2.1.5 Dagens forståelse av TPO.....	8
2.2 Anerkjennelse	9
2.2.1 Anerkjennelse – som pedagogisk teori?	10
2.2.2 Anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære.....	11
2.2.3 Anerkjennelse som rettigheter i den offentlige sfære	12
2.2.4 Anerkjennelse som sosial verdsetting – den sosiale sfære	12
2.2.5 Krenkelser.....	14
2.3 Elever med stort læringspotensial	15
2.3.1 Læringspotensial.....	15
2.3.2 Elever med stort læringspotensial - Et begrep i endring.....	17
2.3.3 Hva er læringspotensial?	18
2.3.4 Stort læringspotensial – et begrep i utvikling?	18
2.3.5 Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial.....	19
2.3.6 Elever med stort læringspotensial – lærerens rolle?	19
2.3.7 Læringsmiljø, differensiering og berikelse.....	20
2.4 Uteklasserommet – et utvidet læringsrom?	22
2.4.1 Uteklasserommet	22
3.0 Metode	24
3.1 Hermeneutikk	25
3.2 Kvalitativ metode	25
3.2.1 Det kvalitative intervjuet	25
3.3 Forskningsdesign	26
3.3.1 Rekruttering og kriterier for utvalg	26
3.3.2 Intervjuguide og pilotering	27

3.3.3 Gjennomføring og transkribering	28
3.4 Tematisk analyse	30
3.5 Forskningsetiske betraktninger	35
3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	35
3.5.2 Ethiske hensyn	37
4.0 Funn og diskusjon	39
4.1 Tilpasset opplæring	40
4.1.1 Informantenes beskrivelser av TPO	40
4.2. Anerkjennelse	45
4.2.1 Informantenes beskrivelser av anerkjennelse	45
4.2.2 Møte og se eleven – den private sfære	45
4.2.3 Verdi i alle sammen – den offentlige sfære	47
4.2.4 Ulikhet mellom seg selv og andre – den sosiale sfære	49
4.2.5 Forståelse av TPO og anerkjennelse – en oppsummering	51
4.3 Elever med stort læringspotensial	52
4.3.1 Informantenes beskrivelser av elever med stort læringspotensial	52
4.3.2 Relasjon og læringsmiljø	55
4.3.3 Elever med stort læringspotensial; uteglemt, men klarer seg likevel	58
4.4 Muligheter i uteklasserommet.....	63
4.4.1 Informantenes forståelse (og erfaringer) av uteklasserommet	63
4.4.2 Relasjonsbygging i uteklasserommet	67
4.4.3 Realisering av læringspotensialet ute	69
4.4.4 Differensiering i uteklasserommet.....	71
4.4.5 Uteskole – et springbrett for undervisning inne?.....	75
4.4.6 Uteklasserommet og elever med stort læringspotensial	76
4.5 Oppsummering av diskusjon.....	80
5.0 Avslutning	84
5.1 Oppsummering	84
5.1.1 Konklusjoner	84
5.2 Implikasjoner	87
5.3 Avsluttende kommentar - Veien videre	88
Bibliografi	89
Vedlegg	97
Vedlegg 1: Intervjuguide	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Modell for identifisering av elever med stort læringspotensial.	16
Figur 2: Kodetreet (grå sirkler) i en tidlig fase laget i NVivo.	32
Figur 3: Tematisk rammeverk	33
Figur 4: Eksempel på hovedtema med undertemaer.	34
Figur 5: Oversikt over innhold i funn og diskusjon	39
Tabell I: Informantene med fiktive navn.	27

Forord

Denne masteroppgaven er et bevis på at det man tror som barn, kan endres senere i livet. I en alder av tolv år gav jeg meg løftet om aldri å skrive en masteroppgave, da jeg målløs bevitnet antall tekstskeivne sider som krevdes for å transkribere intervjuene i min søsters masteroppgave. Det å skrive titalls sider og flere tusen ord om et tema, virket både uoppnåelig og ikke minst skremmende. Etter å ha gjennomført dette forskningsprosjektet, er det betryggende å vite at forskning ikke lenger er skremmende, men kan være både spennende og oppnåelig. Det har vært en lang og lærerik prosess bestående av mange utfordringer, både på godt og vondt. COVID-19 skapte uforutsette utfordringer med gjennomføring av intervjuer, men til syvende og sist er jeg takknemlig for at jeg fikk snakket med alle mine flotte informanter.

Det at masteroppgaven nå er fullført, gjør meg både stolt og ydmyk for den hjelpen og støtten jeg har fått gjennom hele mitt utdanningsløp, for å ha kommet dit jeg er i dag.

Først og fremst må jeg takke mine ni informanter for en uvurderlig deltakelse under en svært hektisk arbeidshverdag preget av Covid-19. Uten deres deltakelse ville dette forskningsprosjektet vært umulig å gjennomføre. Jeg må også takke min familie, venner, bokollektiv og kollegaer for å ha vist meg interesse og støttet meg under hele arbeidsprosessen.

Avslutningsvis vil jeg også rette en stor takk til mine veiledere Ann-Helen Ogden og Anne Henriksen for gode innspill og råd underveis.

David Mjøberg Lauritzen, Høgskulen på Vestlandet.

Bergen, 10. November, 2022.

Sammendrag

Bakgrunn: Ifølge Opplæringslova (1998, §1-3) skal skolen tilpasse undervisningen ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Dette gjelder alle elever, de som har behov for ekstra støtte i opplæringen, men også elever som er høyt presterende, talentfulle eller som har et potensial for å nå et høyere faglig nivå. Kunnskapsgrunnlaget omkring elever med stort læringspotensial har fremstått som mangelfullt, men fikk økt oppmerksomhet etter at Kunnskapsdepartementet konkluderte med at det er mer å hente for denne elevgruppen i utredningen med samme tittel «Mer å hente» (NOU 2016: 14). Her presiseres det at det er behov for mer kunnskap om hvilket utbytte elever med stort læringspotensial har av undervisningen i et alternativt læringsrom. Klima- og miljødepartementet har i stortingsmeldingen «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 18) også anmodet om mer undervisning i naturen, samstundes som det presiseres at vi har for lite kunnskap om elevenes læringsutbytte av dette.

Hensikt: Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke nettopp dette.

Problemstillingen for oppgaven er: «*Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?*».

Metode: For å besvare problemstillingen, er det anvendt kvalitativ forskningsmetode. Ni informanter med erfaring fra undervisning i uteklasserommet, fra fire forskjellige skoler er intervjuet gjennom tre semistrukturerte fokusgruppeintervju. Informantene oppfylte følgende inklusjonskriterier: yrkesaktive kroppsøvingslærere med minimum et års erfaring fra undervisning i uteklasserommet på 5. – 10. trinn. Intervjuene ble transkribert og videre kodet og analysert med dataprogrammet NVivo. Forskningsprosessen har en abduktiv tilnærming bestående av en vekslende prosess mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

Diskusjon og resultater: Resultatene viser at informantene beskriver tilpasset opplæring som et sentralt begrep for at elevene skal kunne lære best mulig og oppleve mestring i undervisningen. Informantene definerer begrepet forskjellig og gir uttrykk for at det er vanskelig å realisere i praksis. Resultatene viser at informantene har lite kunnskap om «elever med stort læringspotensial» og hvilke elever denne betegnelsen omslutter. Det beskrives imidlertid holdninger og pedagogiske virkemidler som synliggjør en undervisningspraksis som ivaretar elever med stort læringspotensial til en viss grad. *Åpne oppgaver* og *åpent læringslandskap* gjennom bruk av uteklasserommet fremstår som sentrale faktorer for alle elever, men pekes eksplisitt på som sentrale virkemiddel i tilretteleggingen for elever med

stort læringspotensial. Informantene synliggjør betydningen av sentrale verdier i rollen som lærer, verdier som kjennetegner en inkluderende undervisning for alle. Her brukes begreper som kan relateres til anerkjennelsesteori; det å *møte og se eleven, se verdien i alle og erkjenne ulikheten mellom hverandre*. Dette representerer anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020a, s. 95–105). Det pekes eksplisitt på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Dette fremheves som en sentral faktor for å lykkes med å tilpasse undervisningen for alle. Informantene beskriver hvordan en god relasjon skaper innsikt i hvordan og når elevene lærer, slik at undervisningen kan varieres og tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger.

Empirien samsvarer med forskning og litteratur som beskriver tilpasset opplæring som et komplekst begrep, som kan være utfordrende å operasjonalisere i praksis. Informantene synes å ha ulik forståelse av begrepet, noe som kan ha sammenheng med hvilken periode informantene har sin profesjonsutdanning fra og hvilke styringsdokumenter som da var gjeldende for praksis. Oppgaven drøfter også hvorvidt undervisningspraksisen som det refereres til, ivaretar elevenes ulike behov i lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori. Informantenes beskrivelser av elever med stort læringspotensial er drøftet i lys av tidligere forskning og relevante styringsdokumenter. Uteklasserommet som læringsarena er diskutert. Hvordan denne læringsarenaen kan bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, blir eksplisitt belyst og drøftet.

Konklusjon: Informantene tolker tilpasset opplæring forskjellig og synliggjør ulik forståelse av hvem elever med stort læringspotensial er. Alle informantene er samstemte i at uteklasserommet er en arena som kan gi muligheter for tilpasset opplæring for alle elever. Eksempler og praksisbeskrivelser peker på uteklasserommet som en arena med unike muligheter for mestring og læring, også for elever med stort læringspotensial. Ut fra et begrenset antall informanter som deltok i denne undersøkelsen, er det ikke mulig å generalisere, men det var heller ikke hensikten med denne masteroppgaven. Empirien peker på unike muligheter som ligger i aktiv bruk av uteklasserommet som læringsarena. Den gir eksempler som kan være overførbare og den skaper inspirasjon til videre utforskning for en kommende profesjonsutøver. Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial er fortsatt et spennende forskningsfelt. Et spisset fokus på bruk av uteklasserommet i faget kroppsøving ville vært spennende å utforske nærmere. Det vil også være interessant å

undersøke hvordan undervisning i uteklasserommet oppleves av elevene selv. Elevenes stemme kan være sentral tematikk for videre forskning.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, anerkjennelse, læringspotensial, elever med stort læringspotensial, uteklasserommet og uteskole.

Abstract

Background: According to the (*The Education Act*, 1998) the school must adapt teaching based on the individual pupil's abilities and prerequisites. This applies to all pupils, those who need extra support in their learning, but also pupils who are high achievers, talented or who have the potential to reach a higher academic level. There has been a lack of research regarding students with high learning potential, but the topic received increased attention after the Ministry of Education concluded that there is more to be gained for this group of students in the report with the same title *Mer å hente* [More to gain] (NOU 2016: 14). The report also specifies that there is a need for more knowledge about whether and how pupils with high learning potential benefit from teaching in alternative learning spaces. The Ministry of Climate and the Environment has also requested more teaching in nature in the white paper *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet* [Outdoor recreation - Nature as a source of health and quality of life] (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 18), at the same time as specifying that we have too little knowledge about the pupils' learning outcomes from this.

Purpose: The purpose of this assignment is to investigate this, and the research question asked in this thesis is: "How can the outdoor classroom contribute to adapted education for pupils with high learning potential?".

Method: To answer the research question, a qualitative research method was adopted. Nine informants with experience of teaching in the outdoor classroom, from four different schools, were interviewed through three semi-structured focus group interviews. The informants met the following inclusion criteria: They were active physical education teachers with a minimum of one year's experience of teaching in the outdoor classroom in 5th-10th grade. The interviews were transcribed and further coded and analysed with the computer program NVivo. The analysis took an abductive approach, alternating between an inductive and deductive processes.

Discussion and results: The results show that the informants describe adapted education as a central concept for pupils to be able to learn as good as possible and experience mastery in teaching. The informants define adapted learning differently and express that it is difficult to realize in practice. The results show that the informants have little knowledge of "pupils with high learning potential" and what pupils this term covers. However, attitudes and educational tools are described which make visible a teaching practice which takes care of pupils with high learning potential. Open assignments and an open learning landscape appear to be central factors for all pupils, but are explicitly pointed to as central instruments in the preparation for pupils with high learning potential. The informants highlight central values in the role as a teacher, values that also characterize inclusive teaching for all. Terms that are used can be related to recognition; meeting and seeing the student, seeing the value in everyone, and recognizing the difference between each other in the private, public and social sphere (Jordet, 2020a, s. 95–105). This represents recognition as love in the private sphere, rights in the public sphere and social appreciation in the social sphere. The importance of the relationship between a teacher and pupil, and between pupils, is explicitly pointed out. This is highlighted as a key factor in successfully adapting teaching for everyone. The informants describe how a good relationship creates insight into how and when pupils learn, so that the teaching can be varied and adapted to the individual's abilities and requirements.

The empirical work is consistent with research and literature that describes adapted teaching as a complex concept, which can be challenging to operationalize in practice. The informants seem to have different understandings of the term, which may be related to the period in which the informants received their professional education and which policies were applicable to practice at that time. The assignment also discusses whether the teaching practices referred fulfil the different needs of the pupils in light of Honneth's (2008) recognition theory. The informants' descriptions of pupils with high learning potential are discussed in the light of previous research and relevant policy documents. The outdoor classroom as a learning arena is discussed, as well as how this learning arena can contribute to adapted education for students with high learning potential.

Conclusion and implications: The informants interpret adapted education differently and highlight different understandings of who the students with great learning potential are. All the informants agree that the outdoor classroom is an arena that can provide opportunities for adapted education for all students. Examples and practice descriptions point to the outdoor classroom as an arena with unique opportunities for mastery and learning, also for pupils with

great learning potential. Based on a limited number of informants who participated in this study, it is not possible to generalize, but that was not the purpose of this master's thesis either. The findings of the empirical work give us greater understanding of the unique opportunities that lie in the active use of the outdoor classroom as a learning arena. It provides examples that can be transferred, and it creates inspiration for further exploration for a future professional practitioner. There is still need for more research into adapted training for pupils with high learning potential. Among other things, research could examine how teaching in the outdoor classroom is experienced by the students themselves. The students' voice can be a central theme for further research.

Keywords: Adapted teaching, recognition, learning potential, gifted/talented children, high learning potential, outdoor classroom, outdoor education.

1.0 Innledning

«Grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial» (NOU 2016: 14, s. 8)

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven er skrevet i en tid da mer kunnskap om elever med stort læringspotensial (heretter ESL) og hvordan denne elevgruppen skal kunne realisere sitt potensial for læring etterspørres (NOU 2016: 14). I Opplæringslova (1998, §1-1) er det stadfestet at skolen skal legge til rette for utvikling av kunnskap, utfoldelse av skaperglede, engasjement og utforskertrang for alle elever. Opplæringen skal derfor tilpasses den enkelte elevens forutsetninger gjennom tilpasset opplæring (heretter TPO), slik det er beskrevet i Opplæringslova (1998, §1-3).

TPO ble først beskrevet i «Mønsterplan for grunnskolen» utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet (1974) og har til i dag stått sentralt i skolepolitiske læreplanreformer. TPO omtales hyppig i styringsdokumenter av nyere dato, hvor begrepet også operasjonaliseres. TPO innebærer å tilpasse undervisningen etter elevenes ulike forutsetninger og varierende læringstempo, slik at alle elever kan oppleve mestring uavhengig av den enkeltes forutsetninger for læring (NOU 2019: 23, s. 171). Undervisningen skal derfor også tilpasses de som lærer raskere, har spesielle talenter eller har et høyere læringspotensial, slik det presiseres av Utdanningsdirektoratet (2022). For at undervisningen skal tilpasses slik at flest mulig lærer mest mulig, beskrives det også at det bør anvendes varierte læringsarenaer og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Jøsenutvalget ble oppnevnt i 2015 for å vurdere forutsetninger for læring, samt foreslå konkrete tiltak slik at flere elever skal kunne prestere på et høyere faglig nivå i opplæringen (NOU 2016: 14). I Jøsenutvalgets utredning med tittelen «Mer å hente», blir begrepet læringspotensial anvendt hele 370 ganger. Begrepet ble først omtalt i «Elevundersøkelsen 2013» (Utdanningsdirektoratet, 2013) og har siden vært beskrevet som et realistisk siktemål for elevers kapasitet til læring. Utredningen slår fast at læringspotensial realiseres gjennom varierte læringsaktiviteter som fremmer mestring, motivasjon eller forventning om mestring. Det pekes eksplisitt på at manglende TPO og differensiering begrenser muligheten for at ESL kan realisere sitt læringspotensial i dagens skole (NOU 2016: 14, s. 8). Utredningen «Mer å hente» (NOU 2016: 14) har vært utgangspunkt for problemstillingen i denne masteroppgaven.

I rapporten «Spørsmål til Skole-Norge høsten 2018» (Utdanningsdirektoratet, 2019) ble det slått fast at 44% av skoleledere i grunnskolen gir uttrykk for at de har elever som ikke får tilstrekkelig TPO ut ifra sitt læringspotensial. 30% av skolelederne oppgir at de har egne planer og strategier for ESL. Tre av fire skolelederne anvender pedagogisk differensiering og tilpasning i ordinær klasse for å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen. I undersøkelsen kom det også frem at 63% ønsket og uttrykte et behov for mer kompetanse om ESL. Hele 47% ønsket mer støtte og veiledning fra nasjonale sentre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 78–84). Manglende TPO for denne elevgruppen kan skyldes lite nasjonal kunnskap og erfaring sammenlignet med andre europeiske land. Det ble også synliggjort en usikkerhet om hvorvidt læringsarenaer utenfor klasserommet kan anvendes for å styrke tilretteleggingen for ESL i Norge (NOU 2016: 14, s. 76). Det presiseres at det kreves kompetanseheving og holdningsendringer og det synliggjøres en erkjennelse av at alle elever har behov for differensiert undervisning, dersom ESL skal kunne realisere sitt læringspotensial (NOU 2016: 14, s. 9). I kjølvannet av «Mer å hente» har det ifølge Olsen (2019, s. 23) blitt forsøkt å skape en holdningsendring om at ESL har et vel så stort behov for tilrettelagt undervisning som andre elever, da det tidligere var helt motsatt. «Mer å hente» uttrykker at: «*Erfaringer fra Norge og andre land og fra internasjonal litteratur viser at elever med stort læringspotensial i større grad må bli anerkjent, og at de må få en tilpasset opplæring som ivaretar deres behov*» (NOU 2016: 14, s. 29).

Nasjonalt foreligger det forskning som peker på natur og uterom som supplerende arenaer for å skape flere muligheter for faglig og sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2021c). I stortingsmeldingen «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12) beskrives det endog at regjeringen har som mål at naturen i større grad skal brukes som læringsarena for barn og unge. Meldingen understreker at undervisning ute skaper bedre muligheter for samarbeid, utvikler kreativitet og legger til rette for fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Parallelt med denne masteroppgaven utarbeides ny opplæringslov som planlegges ferdigstilt i 2023. Sommeren 2021 ble utkast til ny opplæringslov sendt til høring. Her var det i motsetning til dagens opplæringslov, inkludert beskrivelser av ESL (Kunnskapsdepartementet, 2021). Både utredningen «Mer å hente» (NOU 2016: 14) og stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019–2020)) anvendes her som sentrale dokumenter for redegjørelsen av ESL. I høringsforslaget til ny opplæringslov støtter Kunnskapsdepartementet konklusjonen i

utredningen «Mer å hente» (NOU 2016: 14) om at det ikke skal innføres en særskilt rettighet om tilrettelegging for ESL utover de ordinære rammene. Her påpekes det at dagens formuleringer om TPO også skal ivareta denne elevgruppen.

1.1.1 Formål, forskningsspørsmål og problemstilling

Med utgangspunkt i føringene som er skissert ovenfor, kreves det mer kunnskap om ESL og undervisning i natur og uterom. Formålet med denne oppgaven har vært å tilføre mer kunnskap om ESL og hvordan denne elevgruppen kan få utnyttet sitt potensial for læring. Empirien i denne oppgaven forsøker å synliggjøre hvorvidt uteklasserommet kan tilby muligheter som undervisning i sal eller klasserom inne ikke gjør. Oppgavens formål er også i tråd med nyere forskning som peker på at mer kompetanse omkring denne elevgruppen kan berike kunnskap om TPO generelt og komme alle elever til gode, slik at flest mulig kan få et bedre skoletilbud (NOU 2016: 14, s. 9). Som kommende profesjonsutøver vil det være både interessant og nyttig å få mer kunnskap om denne elevgruppen.

Oppsummert kan en si at det er behov for å øke kompetansen om TPO for ESL og i hvilken grad og hvordan alternative undervisningsarenaer kan legge til rette for dette. Denne oppgaven vil derfor undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner et utvalg informanter har med uteklasserommet som læringsarena for ESL. Følgende problemstilling har vært gjeldende for forskningsprosjektet som er gjennomført:

«Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?»

Følgende tre forskningsspørsmål ble utarbeidet og bidro til utarbeiding av informasjonsskrivet til informantene og spørsmålene i intervjuguiden:

- Hvilke tanker har profesjonsutøvere om uteklasserommet og elever med stort læringspotensial?
- Hvilke tanker har profesjonsutøvere om begrepet tilpasset opplæring i uteklasseromme?
- Hvilke tanker har profesjonsutøvere om elev-lærer og elev-elev relasjonen i uteklasserommet?

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske forankring som anvendes for å belyse forskerspørsmålene og besvare oppgavens problemstilling. Kapitlet innledes med en kort historisk gjennomgang og definering av TPO etterfulgt av sentrale poeng fra Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008). Det vises videre til Jordet (2020a) som anvender Honneths teori som utgangspunkt i sin forskning. ESL blir definert og det refereres til forskning som belyser denne elevgruppen (NOU 2016: 14). Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av uteklasserommet som et utvidet læringsrom og hvordan dette kan være et hjelpemiddel for å nå skolens ambisiøse dannelses- og læringsmål (Jordet, 2010, s. 9).

2.1 Tilpasset opplæring – et begrep i utvikling

TPO er et omfattende begrep som ble introdusert på 1970-tallet, og som gjennom flere tiår har representert en sentral faktor for elevers muligheter til læring og utvikling. En kort historisk gjennomgang vil i denne oppgavens sammenheng være nødvendig, for å kunne belyse og drøfte funnene i empirien.

2.1.1 Integrering gjennom tilpasset opplæring (1975 – 1990)

I perioden 1975-1990 ble spesialskolene erstattet med normalskolen, som skulle være en forkjemper for et likeverdig samfunn gjennom integrering av alle elever uavhengig av minoritetsbakgrunn eller særskilte behov. I denne epoken kan skolens fokus rettet mot integrering forstås som et oppgjør fra den tidligere segregerte tankegangen, slik det beskrives av Standal & Rugseth (2015, s. 15).

Normalskolen skulle legge til rette for at alle elever kunne lære gjennom pedagogisk differensiering. TPO ble beskrevet som et lovfestet prinsipp i 1975 og skulle innebære at alle elever hadde rett på opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. I perioden etter innføringen av begrepet, fremstår imidlertid begrepet anonymt og uavklart både i praksis og i politiske dokumenter (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 7).

Begrepet TPO ble første gang etter lovfestelsen omtalt i 1975 i stortingsmeldingen «Om spesialundervisning» (St.meld. nr. 98 (1976-1977), s. 29), der prinsippet i stor grad ble knyttet til spesialpedagogisk arbeid og tilrettelegging for elever med varierte læreforutsetninger og ulike behov. I stortingsmelding «Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta» (St. Meld. nr. 61 (1984-1985), s. 18–44), ble det gjort forsøk på en ytterligere begrepsavklaring av TPO. Stortingsmeldingen beskriver TPO som overordnet for

spesialundervisning uten at det synliggjøres noen klare forskjeller mellom de to begrepene. Dette skapte tvil blant profesjonsutøverne hvorvidt begrepet nå ble enklere å forstå eller mer forvirrende å anvende i praksis (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2–5). I stortingsmeldingen ble det imidlertid presisert at vanskeligstilte og funksjonshemmede barn skulle ha en spesiell rett til tilrettelagt opplæring utover TPO gjeldende for alle elever.

Oppsummert kan man si at i integreringsepoken (1975-1990) innføres prinsippet TPO for å skape tilpasset undervisning for alle elever. Begrepet tilskrives i stor grad det spesialpedagogiske arbeidet og fremstår som et ullent begrep, som både virker utfordrende å definere og praktisere for lærerne (Jenssen & Lillejord, 2009). I løpet av 90-tallet endret politikken seg og begrepet integrering ble erstattet med inkludering (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2–5). Denne begrepsendringen førte også til endring i forståelsen av begrepet TPO.

2.1.2 Tilpasset opplæring – fra integrering til inkludering (1990 – 1996)

I perioden 1990 - 1996 ble felleskap og inkludering to sentrale utdanningspolitiske begreper i utarbeidningen av «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Her ble det beskrevet hvordan skolen skulle legge til rette for et inkluderende felleskap med undervisning som var tilrettelagt for alle elever uavhengig av individuelle forutsetninger og sosioøkonomiske forhold (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 5–7). Fellesskapet skulle balanseres opp mot individuelle behov, men tilpasninger skulle ta utgangspunkt i klassens felles lærestoff og arbeidsmåter, slik det beskrives i stortingsmeldingen «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan» (St. Meld. 29 (1994-1995), s. 24–27).

Inkludering medfører ifølge Standal & Rugseth (2015, s. 15) flere krav enn integrering. Dette formidles blant annet gjennom «Salamancaerklæringen» som ble publisert i 1994 (UNESCO, 1994). Erklæringen skapte et tydelig skille mellom TPO og spesialundervisning, men fremhevet samtidig betydningen av å inkludere alle i et likeverdig felleskap. Det beskrives hvordan alle elever er forskjellige, og at skolen må legge til rette for en inkluderende praksis for å ivareta ulike interesser, evner og læringsbehov. Undertittelen til Salamancaerklæringen er «Om prinsipper, politikk og praksis i spesialundervisninga». Dette kan skape en forståelse av at inkludering kun gjelder for elever med spesialpedagogiske behov. En inkluderende undervisningspraksis er imidlertid kjennetegnet ved at alle elever kan delta, lære og oppleve fellesskapet, slik det beskrives av Standal & Rugseth (2015, s. 15–17).

Fellesskap og inkludering var to faktorer som også ble løftet frem i utredningen «Ny lovgivning om opplæring» (NOU 1995: 18, s. 18–103). Her ble det presisert at TPO ikke skulle bety at hver enkelt elev har rett på individuelt tilrettelagt undervisning, men at tilpasninger skal gjennomføres innenfor rammen av fellesskapet og klassen.

Inkluderingsperioden 1990 - 1996 kan kort oppsummeres med at TPO beskrives i lys av hele skolens praksis med tilpasninger innenfor rammen av fellesskapet. Perioden avsluttes imidlertid med et regjeringsskifte som igjen fører til nedtoning av fellestanken omkring TPO til fordel for et mer individualisert perspektiv på tilrettelegging (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 6–7).

2.1.3 Individualisert og differensiert tilpasset opplæring (1997 – 2005)

Perioden 1997 - 2005 preges av tre regjeringsskifter med utdannings- og forskningsministere som har forskjellige formeninger om utdanningspolitiske spørsmål. Felles for de tre regjeringene er imidlertid et felles individualisert syn på TPO, slik det fremkommer i stortingsmelding «Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov» (St.meld. nr. 23 (1997-1998)). Denne stortingsmeldingen bygger opp under inkluderingsstanken fra foregående periode, men med ytterligere fokus på «eleven i sentrum». Elevenes individuelle behov skal imøtekommes gjennom verktøyet differensiering, som innebar tilpasninger innenfor rammen av klassen og fellesskapet (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 8; St.meld. nr. 23 (1997-1998)). Organisatorisk differensiering gjennom gruppering av elevene basert på ferdigheter ble eksplisitt nevnt (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 8; St.meld. nr. 25 (1998-1999)). Det beskrives også hvordan «den høyeste av alle ambisjoner» skulle være å ta utgangspunkt i den enkelte elevs bakgrunn og forutsetninger (NOU 2003: 16, s. 12; St.meld. nr. 28 (1998-1999), s. 28). I stortingsmelding «Kultur for læring» ble det videre beskrevet at skolen skal strekke seg mot å gi alle elever tilpasset og differensiert undervisning (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 30). Begrepet skapte på nytt en uavklart innholdsforståelse, som ble utfordrende for profesjonsutøverne å forholde seg til i praksis (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9).

Oppsummert kan man si at perioden 1997 - 2005 var preget av et individualisert syn på TPO, og at undervisningen skulle tilpasses og differensieres den enkelte elevens individuelle behov og forutsetninger. Formuleringene omkring differensiering skapte uklarhet om hvorvidt hver enkelt elev skulle ha individuelle opplæringsplaner eller ikke. I den påfølgende perioden blir det igjen rettet fokus på hvordan TPO kan gjelde for alle elever innenfor rammen av

fellesskapet og ikke bare være en tilpasning for det enkelte individ (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9–13).

2.1.4 Tilpasset opplæring som solidaritet og felleskap (2005 – 2009)

I det som omtales som en fjerde epoke, blir TPO beskrevet som et verktøy for å utjevne sosiale forskjeller. Det individualiserte synet på TPO blir tonet ned til fordel for solidaritet og tanken om ett felleskap som skal være fundamentet i fellesskolen (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9–10). Regjeringen gir også uttrykk for at TPO er og har vært utfordrende å praktisere på grunn av et for stort fokus rettet mot individualisert tilrettelegging, slik det ble beskrevet i stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 31). Regjeringen påpekte nå det sosiale fellesskapet som en viktig faktor for elevenes læringsarbeid, og presiserte igjen at TPO «*ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan*» i opplæringen (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 74). TPO ble beskrevet som situasjons- og kontekstavhengig og skulle anvendes av lærerne for å støtte elevenes læringsarbeid og gi utbytte av undervisningen (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 10). Den tidligere formuleringen om at skolen skal strekke seg mot å gi alle elever tilpasset og differensiert undervisning, slik det ble beskrevet i stortingsmeldingen «Kultur for læring» (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) ble nå endret og beskrevet i lys av hvilke rammer og ressurser skolen faktisk har til disposisjon. I stortingsmeldingen «Læreren: Rollen og utdanningen» (St.meld. nr. 11 (2008-2009)), ble det presisert at det ikke finnes noen fasit for hvordan TPO skal drives, men at dyktige lærere med god kompetanse, evne til fleksibilitet og kreativitet er av avgjørende betydning.

Oppsummert kan man si at i perioden 2005 - 2009 beveger TPO seg fra et individualisert til et mer overordnet perspektiv, der målet blir å styrke kvaliteten i hele opplæringen for alle elever. TPO betegnes nå som et virkemiddel for læring og en mulighet for å gi størst mulig utbytte av undervisningen. TPO er ikke et mål i seg selv. Undervisningen skal legge til rette for realistiske krav og mål, som elevene kan oppnå alene eller sammen med andre innenfor rammene som skolen faktisk har til disposisjon, slik det utdypes i stortingsmeldingen «... og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 76).

Ifølge Jenssen & Lillejord (2009, s. 13) har de politiske epokene skapt og utviklet et begrep som det i dag er utfordrende å forhold seg til i praksisfeltet. Det vil derfor være naturlig at lærere i skolen kan være usikre på hva TPO egentlig innebærer og hvordan det skal praktiseres i undervisningen. Usikkerhet kan skape utfordringer for å drive TPO, da tvetydighet kan medføre handlingslammelse og mangel på tilpasninger i undervisningen

(Jenssen & Lillejord, 2009, s. 13). I stortingsmeldingen «På rett vei» kommer det også frem at «det er en viktig erkjennelse at politiske mål ikke realiseres av seg selv, og at gjennomføring av politikk ikke er en teknisk og automatisk prosess» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 169). TPO beskrives i denne sammenheng også som et politisk mål, som det ikke kan forventes at realiseres automatisk uten at det oppstår utfordringer underveis. Ifølge Møller et al. (2010, s. 20) finnes det også en ubalanse mellom skolepolitikk og profesjonsutøvelse i praksis. Manglende dialog og samarbeid på tvers av nivåer svekker vilkårene for innføring av nye reformer. Det gis også uttrykk for at det kan foreligge et uutnyttet potensial i møte med slike reformer. Dette kan utnyttes ved at det skapes bedre relasjoner mellom styringsnivå og skolene (Møller et al., 2010, s. 20–21).

2.1.5 Dagens forståelse av TPO

Ut fra gjeldende lovverk og styringsdokumenter, kan man oppsummere med å si at TPO omhandler hvordan undervisningen skal gi best mulig utbytte for flest mulig elever gjennom tilpassede og varierte vurderingsformer, læringsressurser-, arenaer og aktiviteter (NOU 2016: 14, s. 22; Opplæringslova, 1998). For elevene innebærer dette et inkluderende læringsmiljø som legger til rette for mestring gjennom differensierte læringsaktiviteter med ulik vanskelighetsgrad, forskjellige oppgaveløsningsmetoder og sluttprodukter, foruten muligheten til å kunne jobbe i ulikt tempo (NOU 2016: 14, s. 62; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I læreplan LK20, under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» formuleres det hvordan opplæringen skal legge til rette for danning av hele mennesket gjennom både teoretiske og praktiske læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen legger til rette for et handlingsrom der lærerne har muligheter til å gjøre tilpasninger for å skape tilhørighet og verdsettelse i møte med elevenes mangfold. Det skal legges til rette for et anerkjennende læringsfelleskap med rom for alle (Utdanningsdirektoratet, 2022). I et slikt handlingsrom ligger det også muligheter til å gjennomføre undervisning både i og utenfor klasserommet.

Dagens opplæringslov hevdes imidlertid å ha blitt et regelverk som kan oppleves omfattende, fragmentert og detaljert. Hyppige endringer og tilføyelser har skapt et regelverk som har blitt uoversiktlig og utfordrende å finne frem i. Flere formuleringer fremstår også lite treffsikre for de viktigste områdene loven skal gjelde for, slik det beskrives i «Ny opplæringslov» (NOU 2019: 23, s. 19). Dette er en av årsakene til utarbeidelsen av «Høringsnotat – Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Høringsnotatet bygger på utredningen gjennomført av opplæringslovutvalget i (NOU 2019: 23) hvor det er

formulert forslag til to mulige endringer av begrepet TPO. Det ene forslaget er å beholde begrepet TPO, men å utforme flere presiseringer omkring hvordan undervisningen kan tilpasses for å skape mest mulig læring for flest mulig elever (NOU 2019: 23, s. 175). Det andre forslaget er å erstatte begrepet TPO med «universell opplæring», da utvalget mener at en begrepsendring fra TPO til universell opplæring kan skape bedre harmoni mellom forståelsen av begrepet og eksisterende lovverk (NOU 2019: 23, s. 174–176).

2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet blir i denne oppgaven forstått ut ifra den norske oversettelsen av den tyske filosofen Honneths verk: Kampen om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk (Honneth, 2008)¹. Honneth videreutviklet anerkjennelse som en normativ samfunnsteori med en forståelse av at mennesket er ukrenkelig, har en egenverdi og at det uansett har et potensial for utvikling (Honneth, 2008, s. 7; Jordet, 2020a, s. 94; Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Anerkjennelse blir beskrevet i tilknytning til gjensidige relasjoner mellom individer. Relasjonene vil være fundamentet i individets sosiale utvikling og selvdannelse, som også gir muligheter for læring og utvikling (Honneth, 2008, s. 46–47; Jordet, 2020a, s. 91; Skoglund & Åmot, 2019, s. 20).

Honneth trekker også linjer fra Hegels anerkjennelsesteori og Meads sosialiseringsteori med speiling som et sentralt begrep. Han synliggjør hvordan kampen om anerkjennelse kan skape et bedre utgangspunkt for å forklare samfunnets moralske utvikling (Honneth, 2008, s. 79). Et hvert menneske både internaliserer og utvikler normative forventninger gjennom sosiale relasjoner og speiling av andres fremtoning og forventning. Hvert enkelt individ utvikler så evnen til å generalisere samfunnets normer og tilpasse seg en samhandling med andre mennesker i ulike sosiale kontekster (Honneth, 2008, s. 86; Mead, 1998, s. 242–243). Dette vil også være av avgjørende betydning for både faglig og sosial utvikling i skolen.

¹ Axel Honneth er en tysk filosof og professor ved universitetet i Frankfurt. Honneth er særlig kjent for anerkjennelsesteorien som beskriver hvordan anerkjennelse er fundamentet for selvrealisering og utvikling av selvverd (Honneth, 2008).

2.2.1 Anerkjennelse – som pedagogisk teori?

Jordet² (2020a) hevder det er behov for en overbyggende teori, som legger til rette for en undervisningspraksis som gir alle elever mulighet til å realisere sitt potensial for læring i skolen. Teorien bør vise vei mot en bedre skole for alle og samtidig forberede elevene på et videre felleskap og aktiv deltakelse i samfunnet (Jordet, 2020b). Med dette som utgangspunkt, har Jordet (2020a) utviklet en pedagogisk teori basert på Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008). Anerkjennelse presenteres her som en nøkkelfaktor for en skole som fremmer faglig og sosial utvikling. Jordet (2020b) uttaler endog at: «*Anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Det å bli anerkjent i skolen er derfor avgjørende for barns faglige og sosiale læring*» Han poengterer at dette gjelder for alle elever uavhengig av den enkeltes faglige prestasjoner eller potensial for læring og utvikling (Jordet, 2020b).

Anerkjennelse handler helt konkret om å bli sett, verdsatt og bekreftet som individ. Et slikt tankesett kan derfor fungere som en pedagogisk tilnærming i opplæringen (Jordet, 2020a, s. 86–87; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Anerkjennelse kan møte elevenes ulike behov og være fundamentet for individets selvdannelse, slik både Honneth (2008) og Jordet (2020a) beskriver det: «*Anerkjennelse er det mennesket trenger mest, det som bygger menneskets selvforhold og legger grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og sunne psykiske utvikling*» (Jordet, 2020a, s. 89). Anerkjennelsesteori forutsetter at læreren respekterer den enkelte elevens individualitet og samtidig erkjenner at alle elevene uansett forutsetninger, er likeverdige subjekter. Jordet (2020a) uttaler endog at elever som føler seg anerkjent, vil oppleve seg sett, blir uansett forutsetninger gitt muligheten til å uttrykke seg og får muligheten til å utfolde sin særegenhet i klasserommet (Jordet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 88–89).

Jordet (2020a) tar utgangspunkt i tre anerkjennelsessfærer for å beskrive hvordan individets interaksjon gir utgangspunkt for dannelse og selvutvikling i samfunnet. De tre sfærene omtales som: Kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020a, s. 94–102; Skoglund & Åmot, 2019, s. 48):

² Arne Jordet er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet i fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk. Sentralt i Jordets forskning er undervisning utenfor klasserommet og barn og unges læring i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori (Jordet, 2020b).

2.2.2 Anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære

I den private sfære utvikles barnets selvtillit gjennom møte med fysisk og emosjonell anerkjennelse i nære relasjoner (Skoglund & Åmot, 2019, s. 21). Anerkjennelse beskrives da som kjærlighet og kommer til uttrykk gjennom omsorg og verdsetting av en annen persons følelser, behov, egenskaper og evner (Honneth, 2008, s. 104; Jordet, 2020a, s. 95). Kjærlighet oppstår i nære relasjoner i den private sfære, der to eller flere individer gjensidig respekterer og verdsetter hverandre. Den gjensidige respekten danner så grunnlaget for at individet senere kan utvikle ulike sider ved sin egen identitet (Jakobsen, 2009, s. 17; Jordet, 2020a, s. 95). Anerkjennelse som kjærlighet danner fundamentet for en videre utvikling som et sunt psykisk vesen, som også kan gi uttrykk for sine egne behov, tanker og følelser. Kjærligheten er sentral i individets selvdannelse og er helt avgjørende for senere deltakelse i et samfunn med rettigheter og plikter (Honneth, 2008, s. 116; Jordet, 2020a, s. 96).

I skolen uttrykkes naturlig kjærlighet og nestekjærlighet av lærerne gjennom omsorgen for den enkelte elev. Naturlig kjærlighet kan beskrives som en sympatisk relasjon med felles vilkår og interesser, men som også er avhengig av en gjensidighet der begge parter ønsker hverandre vell. Nestekjærlighet vil i likhet med naturlig kjærlighet ønske den andres beste, men er uavhengig av emosjonelle følelser for eller fra mottakeren. I skolen gis imidlertid nestekjærlighet fordi eleven er avhengig av den voksnes kjærlighet og oppfølging uavhengig av gjensidig sympati eller ikke (Jordet, 2020a, s. 183–184). I lærer-elev-relasjonen er det behov for et bredt kjærlighetsbegrep som omfavner både naturlig kjærlighet og nestekjærlighet. Begge formene legger grunnlaget for omsorg og ivaretagelse av elevenes ulike behov (Jordet, 2020a, s. 184–186). Jordet (2020a) hevder at anerkjennelsesformen kjærlighet gir klare implikasjoner for skolens praksis. Dette kommer også til uttrykk i opplæringens verdigrunnlag (Jordet, 2020a, s. 97; Kunnskapsdepartementet, 2017). Jordet beskriver kjærlighet fra læreren som ubetinget, som *«en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene hvor læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er til elevenes beste, uavhengig av hva læreren selv føler for elevene»* (Jordet, 2020a, s. 183–184). Anerkjennelse som kjærlighet vil derfor stå sentralt for at lærere skal kunne imøtekomme elevenes behov og forutsetninger.

2.2.3 Anerkjennelse som rettigheter i den offentlige sfære

I den offentlige sfære utvikler mennesket moralsk respekt ved selv å bli møtt med respekt og som likeverdig med felles rettigheter (Skoglund & Åmot, 2019, s. 22). Rettigheter gis uten betingelser og kan sies å bygge på en kantiansk forståelse om at hvert enkelt menneske skal behandles som et mål i seg selv. Alle skal tilkjennes samme rettigheter fordi verdien av mennesket er ukrenkelig og ikke kan måles eller verdivurderes (Honneth, 2008, s. 121; Jordet, 2020a, s. 258).

Anerkjennelse som rettigheter kan derfor sies å omhandle relasjoner og forpliktelser til personer man ikke er personlig følelsesmessig involvert med. Anerkjennelse som rettigheter har utspring i den offentlige sfære som bygger på en Hegeliansk forståelse. Ethvert samliv mellom mennesker avhenger da av individenes gjensidige bekreftelse av hverandre for å muliggjøre en sameksistens (Honneth, 2008, s. 52). Mennesket må erkjenne andre med individuelle rettigheter, for deretter å kunne løse de offentlige og moralske kodene på et kollektivt nivå (Jordet, 2020a, s. 98; Skoglund & Åmot, 2019, s. 22). I skolen kan anerkjennelse som rettigheter bety at undervisningen skal tilpasses, slik at elevene møtes som likeverdige subjekter og får mulighet til å kunne delta aktivt i undervisningen. Den enkelte elev vil da kunne utvikle en forståelse av sin egen verdi og betydningen av andres verdi i fellesskapet. Dette vil senere være avgjørende for å kunne delta i et samfunn med felles rettigheter, plikter og moralske koder (Honneth, 2008, s. 52; Jordet, 2020a, s. 258–260).

2.2.4 Anerkjennelse som sosial verdsetting – den sosiale sfære

I den sosiale sfære anerkjennes mennesket gjennom verdsetting og etterspørsel av bidrag til fellesskapet (Honneth, 2008, s. 130; Jordet, 2020a, s. 98–102). For å oppleve seg verdsatt i et fellesskap bør hvert enkelt individ møtes med en forståelse av at alle har mulighet til å delta med unike og ulike bidrag. Alle har også en nytteverdi for fellesskapet (Honneth, 2008, s. 131; Jordet, 2020a, s. 102). Erfaringen med å oppleve seg verdsatt, er avgjørende for utviklingen av individets identitet og tro på egne egenskaper og ferdigheter (Jordet, 2020a, s. 103; Skoglund & Åmot, 2019, s. 22).

Sosial verdsetting slik Jordet (2020a, s. 274) beskriver det, kommer også til uttrykk i LK20s formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i Opplæringslova (1998, §1-1). Her uttrykkes det at skolen skal tilpasse og legge til rette for en opplæring som gir rom for alle elever i et sosialt fellesskap. Et solidarisk fellesskap betyr i praksis at eleven skal oppleve å få bruk for egne kunnskaper og ferdigheter. De skal også oppleve seg som betydningsfulle og

verdsatte i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138; Jordet, 2020a, s. 275). Læringsaktivitetene må da ivareta elevenes bakgrunn og ulike forutsetninger slik at deres ferdigheter og kunnskaper både blir etterspurt og verdsatt (Honneth, 2008, s. 130; Jordet, 2020a, s. 273–274). Et solidarisk læringsmiljø vil være av avgjørende betydning for at elevene skal kunne utfolde seg, slik Honneth uttrykker det: «*Vi kan nemlig bare virkeliggjøre våre felles mål hvis jeg selv aktivt sørger for at den andre personenes fremmedartede egenskaper kan få utfolde seg*» (Honneth, 2008, s. 138). Med utgangspunkt i en slik tankegang beskriver (Jordet, 2020a, s. 277–279) tre prinsipper for å kunne skape et solidarisk fellesskap der elevene kan utfolde seg:

1. Det første prinsippet handler om å legge til rette for elevenes ytelser: Ved å legge til rette for varierte læringsaktiviteter, kan elevene oppleve undervisningen som motiverende. Varierte læringsaktiviteter skaper flere innganger til kunnskap og muligheter for mestring. Elevene vil da kunne anvende sine iboende ressurser (Jordet, 2020a, s. 277). Motivasjon og varierte læringsaktiviteter som gir muligheter til deltagelse, blir viktige faktorer for at elevene skal kunne yte sitt beste.
2. Det andre prinsippet handler om å etterspørre hverandres ytelser: Et solidarisk fellesskap erkjenner at elevene har ulik kunnskap og legger til rette for at alle kan delta. Elevenes kunnskap anses som unike. Både elever og lærere har da en forventning om at alle har noe å bidra med i fellesskapet. Dette skaper oppmuntring til deltakelse for alle elever og reduserer eventuelle barrierer hos elever som vegrer seg for å bidra (Jordet, 2020a, s. 278). At alle er unike, at alle har noe å bidra med i fellesskapet og muligheter til å mestre, blir viktige faktorer.
3. Det tredje prinsippet handler om å ta imot og verdsette hverandres ytelser: Bidrag fra alle elever skal anerkjennes og verdsettes som verdifulle tilskudd i fellesskapet. Dette betyr at det vil være behov for læringsaktiviteter som skaper et støttende fellesskap med idéutveksling, der alle kan bidra ut fra egne forutsetninger. Dersom læringsmiljøet også er preget av omsorg og varme, kan dette hjelpe elever som presterer eller yter lavere enn forventet til å strekke seg mot sitt læringspotensial (Jordet, 2020a, s. 279). At bidrag fra alle verdsettes, at den enkelte blir møtt med omsorg og varme og gis mulighet til videre utvikling og læring, blir viktige faktorer.

2.2.5 Krenkelser

Ifølge Honneth (2008) vil det motsatte av anerkjennelse være krenkelse. En krenkelse kan forekomme i skolen dersom eleven ikke opplever å høre til, ikke opplever seg betydningsfull eller ikke har mulighet til medvirkning i felleskapet (Honneth, 2008, s. 102; Jordet, 2020a, s. 138). Gjennom manglende tilrettelegging for faglig utvikling, mestring og muligheter for deltakelse, kan eleven føle seg oversett og lite respektert i undervisningen (Jordet, 2020a, s. 137). En krenkelse vil derfor kunne være en praksis med opplevelse av begrensede muligheter for realisering og utvikling av iboende potensial og videre utvikling av egne ferdigheter (Jordet, 2020a, s. 26–27). Manglende opplevelse av anerkjennelse vil i likhet med begrenset handlingsfrihet kunne skape en følelse av mindreverd hos eleven og kan tolkes som en krenkelse, slik Jordet (2020a, s. 106) beskriver det.

Jordet (2020a) beskriver også hvordan krenkelser kan komme til uttrykk innenfor de tre livssfærene: den private, offentlige og sosiale sfære.

I den private sfære vil et individ som ikke opplever å få dekket behovet for kjærlighet fra primære relasjoner, fratras muligheten for å utvikle selvtillit. Individet vil da stå uten en grunnleggende emosjonell trygghet som er grunnsjiktet for deltakelse i det offentlige og sosiale liv. Dette vil kunne skade elevens selvfølelse og tro på egen verdi i samhandling med andre. I skolen vil en krenkelse kunne være å bli oversett, utestengt eller bli devaluert. Konsekvensen av slike erfaringer kan medføre lav selvfølelse (Jordet, 2020a, s. 108).

I den offentlige sfære vil krenkelser forekomme ved at individet ikke opplever at ens rettigheter blir ivaretatt. Individet føler seg mindre verdt og betydningsfull enn andre. Krenkelser av rettigheter fratrar individet muligheten til å føle seg fullverdigg og like mye verdt som andre i fellesskapet. En krenkelse av rettigheter kan forekomme diskret ved at elever blir usynliggjort eller oversett, slik Jordet (2020a) beskriver det: «*Ved å gjøre tilstedeværende personer usynlige vises de forakt ved at en forholder seg til dem som om de ikke var i rommet*» (Jordet, 2020a, s. 108). Dette er en grov krenkelse som fratrar individet opplevelse av verdighet, menneskeverd og selvrespekt. I skolen kan dette forekomme ved at læreren glemmer å henvende seg til alle elever eller «overser» en elev (Jordet, 2020a, s. 108–109).

I den sosiale sfære vil en krenkelse forekomme dersom individet opplever at ens verdi i felleskapet er redusert eller devaluert. Dette kan forekomme ved at individets ressurser, kompetanse og egenskaper blir avvist og at det ikke legges til rette for deltakelse i skolens oppgaver. En krenkelse av elevens behov for å utfolde sin iboende kompetanse vil påvirke

elevens selvtillit. Dette forekommer hvis skolen gir enkelte elever færre muligheter til å utvikle sitt iboende potensial og vil også kunne begrense disse elevenes muligheter for å oppleve seg betydningsfulle i et felleskap. Jordet (2020a) bruker i denne sammenheng begrepet institusjonell krenkelse og viser til at dette neppe er noe lærerne er klar over, men at det kan forekomme i arbeidshverdagen. Manglende kunnskap omkring sosial verdsettelse kan føre til en faktisk sviktende omsorg for elevene. Det blir da uvisst hva elevenes lave engasjement kan skyldes, men kan være et resultat av utilstrekkelig innhold og tilrettelegging, noe som kan forhindre elevene i å utfolde sine iboende ressurser eller utvikle sitt potensial (Jordet, 2020a, s. 109).

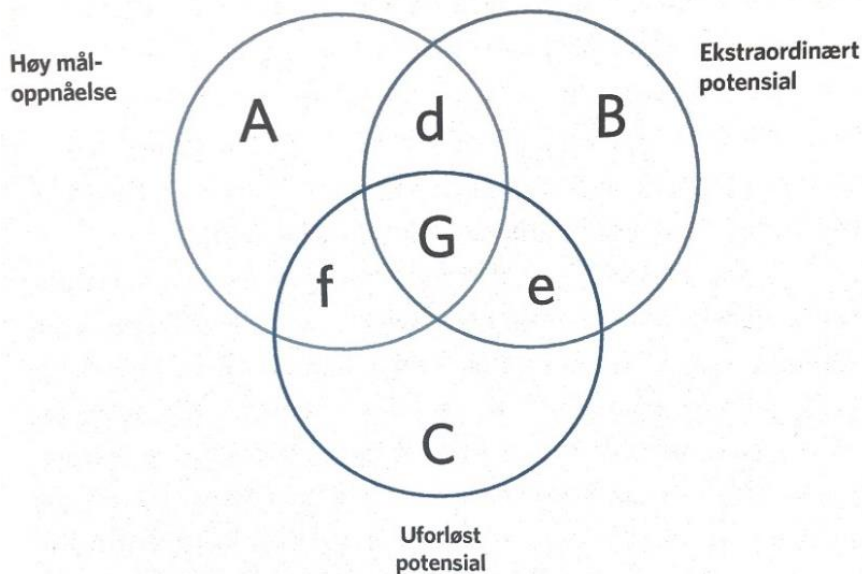
Krenkelser kan i ytterste konsekvens bety at elevens identitet bryter sammen (Honneth, 2008, s. 140; Skoglund & Åmot, 2019, s. 28). Dette er noe skolen kan forebygge gjennom å møte alle elever med en genuin forståelse som ser egenverdien i den enkelte. Dette krever tillitsfulle pedagoger som skaper nære relasjoner med elevene og som legger til rette for at alle elever kan utvikle sitt unike potensial (Skoglund & Åmot, 2019, s. 29–30).

2.3 Elever med stort læringspotensial

2.3.1 Læringspotensial

I litteratur, forskning og styringsdokumenter anvendes ulike begreper for å beskrive ESL. Læringspotensial er uavhengig fra det å være høyt- eller lavt presterende, da en elev kan være lavt presterende, men likevel ha et læringspotensial for å prestere på et høyere faglig nivå. Læringspotensial sier ikke noe om hva eleven kan, men hvilket potensial eleven har for en høyere faglig måloppnåelse (Olsen, 2019, s. 15). Læringspotensial kan også beskrives som at: «Noen kan ha et læringspotensial, eller noe kan være eller gi et læringspotensial» (Olsen, 2019, s. 14). Dersom et læringspotensial ikke oppdages, vil dette i ytterste konsekvens forbli et uforløst potensial (Montgomery, 2009, s. 3).

Modellen nedenfor, utarbeidet av Olsen (2019, s. 17) illustrerer samspillet mellom faktorer som kjennetegner ESL. Faktorene betegnes som høy måloppnåelse (A), ekstraordinært potensial (B), uforløst potensial (C) og en kombinasjon av disse (G). Figuren illustrerer kompleksiteten i begrepet.



Figur 1: Modell for identifisering av elever med stort læringspotensial. Hentet fra Olsen (2019, s. 17)

Bokstaven (A) representerer de elevene som presterer godt faglig med gode karakterer. Dette kan skyldes flittig skolearbeid eller være et uttrykk for et ekstraordinært potensial (d). Innenfor elevene med høy måloppnåelse (A) vil det også være elever som fortsatt har et uforløst potensial (f). Disse elevene presterer godt på skolen, men har fortsatt et potensial for å lære mer.

Elevene kan også ha et ekstraordinært potensial med høy måloppnåelse, men samtidig ha et uforløst læringspotensial (G). Elevene kan også ha et ekstraordinært potensial med svært gode evner, men evnene er uforløste (e). Disse elevene presterer derfor under det de har forutsetninger til å gjøre. Dette kan skyldes utilstrekkelige muligheter for utvikling eller minimalt med egen innsats for å realisere dette.

Bokstaven (C) viser til gruppen elever som har et uforløst potensial for læring. Denne elevgruppen har et større potensial for et høyere læringsutbytte enn det som uttrykkes i undervisningen. Dette kan skyldes manglende tilrettelegging og at elevene kjeder seg i undervisningen (Olsen, 2019, s. 15-17).

Figuren synliggjør kompleksiteten i forståelsen av ESL. Det som imidlertid er særlig interessant i denne sammenheng, er at ESL er en sammensatt elevgruppe, men med en felles utfordring for pedagogene. Elevene har et uforløst potensial for læring.

2.3.2 Elever med stort læringspotensial - Et begrep i endring

Som tidligere nevnt, benyttes ulike begreper for å beskrive ESL. Flere vil også hevde at det ikke finnes en entydig definisjon av hvem ESL egentlig er, og at dette har resultert i et mangfold av beskrivelser av disse elevene både i nasjonal og internasjonal sammenheng (Bunting, 2014, s. 166). For å kunne belyse og drøfte empirien som foreligger, vil det være aktuelt å løfte frem noen av beskrivelsene. De representerer ulik forståelse av ESL og elevgruppens behov for oppfølging og tilrettelegging. Det kan også synliggjøre en endring av begrepsforståelsen over tid.

Et eksempel er hvordan definering av ESL har tatt utgangspunkt i ulike tester som har anslått elevenes IQ. Læringspotensial har blitt synliggjort gjennom store utslag på enkelte områder i IQ-testene og var ifølge Silverman (2009, s. 947) det beste anslaget for å avgjøre et barns iboende ferdigheter og evne til læring og utvikling. En slik tilnærming har i norsk sammenheng vært fremmet av blant annet Idsøe & Skogen (2011, s. 48), som har beskrevet ESL som elever med unormalt stort intellektuelt evnenivå, en læringslyst, nysgjerrighet og kreativitet utover det ordinære, en sterk motivasjon og en utpreget evne til å holde fokus og være utholdende.

Andre begreper som har vært benyttet for å beskrive denne elevgruppen er elever med stort akademisk potensial, begavede, talentfulle eller eksepsjonelle elever (Børte et al., 2016, s. 4–5). Lie (2014, s. 14-15) beskrev også ESL som elever med en begavelse utover det som er normalt på et eller flere spesifikke områder og som gjerne kom til uttrykk gjennom spesifikke ferdigheter eller skolefag. Begavelsen kunne gjelde både generelle og spesifikke evner.

I Jøsenutvalgets utredning «Mer å hente» (NOU 2016: 14) synliggjøres også betegnelsen høyt presterende elever. Utvalget besluttet imidlertid å anvende begrepet elever med stort læringspotensial, da de anså dette som en mer dekkende betegnelse for den mangfoldige og heterogene elevgruppen. Begrunnelsen for dette begrepsvalget lyder slik:

«Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Elever med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis høytpresterende, men de har et stort potensial for læring på ett eller flere faglige områder» (NOU 2016: 14, s. 8).

I funn og diskusjon anvendes begrepet elever med stort læringspotensial (ESL), slik det beskrives av Jøsenutvalget (NOU 2016: 14; Utdanningsdirektoratet, 2021b), mens her i teorikapitlet refereres i all hovedsak begrepene som anvendes i referert teori.

Noen tall kan si noe om omfanget av elevgruppen som er definert som ESL. Ved å undersøke skoleåret 2019/2020, var det til sammen 636.250 elever i den norske skolen (Stensig, 2020). Ifølge stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 51) utgjør ESL 10 - 15 prosent av elevene. Det vil derfor være et betydelig antall elever i skolen som besitter et potensial som ikke realiseres på grunn av manglende tilpasning og faglige utfordringer, slik det er beskrevet av Utdanningsdirektoratet (2021b).

2.3.3 Hva er læringspotensial?

Med utgangspunkt i en beskrivelse av ESL som begavede eller evnerike, har det tradisjonelt vært uttalt at denne elevgruppen klarer seg selv i undervisningen. De har evne til selvstendighet og de har lite behov for differensiering (Børte et al., 2016, s. 28).

Tilrettelegging for evnerike elever har blitt oppfattet som elitisme og har derfor fremstått problematisk i et samfunn som fremmer likeverd og rettferdighet. Lærere har også støttet en slik tankegang. Flere har gitt uttrykk for at ressursene heller burde anvendes for å legge til rette for elever som strever faglig, fremstår som vanskeligstilte eller som har en nedsatt funksjonsevne (Andersen, 2021; Bunting, 2014, s. 165). Ifølge Bunting (2014) skyldes slike meninger lite kunnskap omkring elever med stort akademisk potensial og at disse elevene ikke kun utgjør skoleflinke elever med gode arbeidsrutiner og karakterer, men også elever som ikke får utnyttet sitt potensial. En slik beskrivelse kan synes å skape en sammenheng mellom en forståelse av ESL som ikke kun en elevgruppe bare bestående av begavede eller evnerike elever, slik det er illustrert av Olsen i Figur 1.

2.3.4 Stort læringspotensial – et begrep i utvikling?

Slik Figur 1 viser, kan ESL beskrives som en mangfoldig elevgruppe som besitter et bredt spekter av evner og kunnskaper. Det betyr at elever som har et stort læringspotensial kan opptre ulikt i klasserommet og kan blant annet også vise en utfordrende atferd. Det er ikke enkelt å fastslå hvorfor dette kan forekomme, men manglende differensiering i undervisningen, vil kunne være en sentral årsaksfaktor (Bunting, 2014, s. 165; Idsøe & Skogen, 2011, s. 87–88).

Et barns høye intelligens vil ikke redusere behovet for TPO, da manglende tilrettelegging vil kunne resultere i kjedsomhet og dårlige arbeidsvaner i videre skole- og utdanningsløp (Bunting, 2014). Det vil være behov for å oppdage elevens høye læringspotensial tidlig, slik at undervisningen kan tilpasses og eleven få mulighet til å realisere sitt potensial (Gross, 2006, s.

426; Lie, 2014, s. 21–22; NOU 2016: 14, s. 22; Worrell & Erwin, 2011, s. 335). Dette er også sentralt i en skole der alle skal kunne føle seg ivaretatt gjennom muligheter til å realisere sitt potensial for læring uansett faglig nivå eller hvor de befinner seg intelligensmessig (Olsen, 2019, s. 22–23).

For å skape bedre tilrettelegging for ESL, kreves det flere nasjonale og kommunale tiltak som legger til rette for at det skal bli enklere å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen. Lærere har generelt for lite kunnskap omkring ESL. Det er også en mangelfull kapasitet og kompetanse for å skape endringer som imøtekommer denne elevgruppen i klasserommet (NOU 2016: 14, s. 8–9).

2.3.5 Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial

«Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial» ble publisert i 2020 for å *bidra til økt anerkjennelse av elevgruppen* og synliggjøre hvilket handlingsrom det finnes i skolen for å tilrettelegge undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansepakken er tenkt som et hjelpemiddel for lærere og ansatte i skolen til å heve sin kompetanse om ESL.

Kompetansepakken er tilgjengelig for alle ansatte i skolen og kan tas i bruk dersom skoleeier, skoleleder eller leder av PPT beslutter det. Kompetansepakken deles inn i fire moduler: læring for alle, identifisering, organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. De fire modulene har til hensikt å skape økt forståelse og innsikt i betydningen av begreper som TPO, differensiering, inkludering og hvordan elevene kan identifiseres i undervisningen.

Kompetansepakken beskriver ESL i lys av figuren til Olsen (2019, s. 17) som synliggjør hvordan det finnes en stor variasjon innad i denne elevgruppen.

2.3.6 Elever med stort læringspotensial – lærerens rolle?

Læreren er elevenes primærkilde til motivasjon i undervisningen gjennom å se og møte elevene med entusiasme og interesse. En god lærer-elev relasjon legger til rette for faglig og sosial utvikling gjennom undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger (Børte et al., 2016; NOU 2016: 14, s. 65; Stornes et al., 2008). Dette innebærer variert undervisning som anerkjenner ulikhet og legger til rette for en opplæring som er tilpasset alle elever (Dalland & Thaule-Hatt, 2017; Aamli, 2018). Tilrettelagt undervisning er derfor ikke kun fordelaktig for ESL, men for alle elever som skal lære (Montgomery, 2009, s. 11–12).

Åpne oppgaver er et eksempel på en undervisningsform som gir elevene mulighet til å anvende både kreative og kognitive utfordringer. Elevene får mulighet til å søke mening og

forståelse gjennom egne kunnskaper og ferdigheter (Gijbels et al., 2005; Hattie, 2013, s. 312–313). Dette fremmer elevenes lærelyst, slik også Montgomery (2009, s. 12) beskriver det: *«When we set a more open problem to which the learner does not know the answer, then the inbuilt propensity to seek closure or resolution drives them to find one»*. Åpne oppgaver tillater elevene å være kreative og de oppleves mer aktuelle, spennende og forståelige (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 17). Åpne oppgaver kan oppleves mer utfordrende å planlegge og gjennomføre i praksis, da det krever mer tid og rom enn hva det ofte er anledning for i skolehverdagen (Montgomery, 2009, s. 13).

2.3.7 Læringsmiljø, differensiering og berikelse

I «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 76) anbefales det ikke egne klasser og skoler for ESL. Det uttales derimot som avgjørende at elevene anerkjennes og at faglig interesse og potensial for læring blir ivare tatt i et godt sosialt miljø som ivaretar alle elever.

Et fremragende læringsmiljø kjennetegnes ved at hele skolen streber mot å legge til rette for å fremme og stimulere elevenes læring. Det arbeides da kollektivt for å skape et inkluderende læringsmiljø, som har forventninger til elevenes læring, et miljø der alle kan bli sett og hørt. Dette er også essensielt for ESL, da de i et slikt miljø vil kunne fremme egne interesser, kreativitet og dybdelæring (Bunting, 2014, s. 172–173; NOU 2016: 14, s. 21–22). Miljøet legger da til rette for at elevenes ulikhet blir sett på som en styrke heller enn å omtales som styrker eller svakheter. For å skape et fremragende læringsmiljø i skolen, kreves det økt kunnskap omkring kjennetegnene ved et slikt læringsmiljø. Det er behov for kvalitetsbeskrivelser som forteller hvordan miljøet både kan skapes og anvendes av lærerne (NOU 2016: 14, s. 20–21).

Jøsenutvalget beskriver eksplisitt hvordan pedagogisk og organisatorisk differensiering er særlig viktig for læringsarbeidet til ESL (NOU 2016: 14). Differensiering legger til rette for at alle elever kan oppleve mestring til tross for ulike forutsetninger. I undervisningen vil det å *«Differensiere læringsaktiviteter bety å legge til rette for mestring hos alle elever, inkludert de som har stort læringspotensial»* (NOU 2016: 14, s. 62). I et differensiert klasserom erkjenner læreren at elevene har ulike forutsetninger for læring og gir hver enkelt elev tilpassede oppgaver som gir utfordringer og kan fremme læring (Brevik & Gunnulfsen, 2016, s. 229–230). Tilpasningene kan med fordel ta utgangspunkt i ulike observasjoner av eleven eller hvordan eleven selv uttrykker at han eller hun lærer best (Idsøe, 2022; Tomlinson, 2014, s. 154–155). Differensiering tar derfor utgangspunkt i hvordan hver enkelt elev lærer mest

mulig på kortest mulig tid (Olsen, 2019, s. 68). Differensierte oppgaver skaper individuelle utfordringer som legger føringer for hva den enkelte eleven skal tilegne seg av kunnskap eller hva som er målet for undervisningen (Tomlinson, 2014, s. 4).

Pedagogisk differensiering er tilpasninger gjort av læreren for å styrke motivasjonen og læringsarbeidet til elevene. Det kan innebære varierende vanskelighetsgrad i undervisningens innhold, foruten arbeidsprosesser og sluttprodukter basert på hva som er mest hensiktsmessig for den enkelte elev. Pedagogisk differensiering kan også omhandle tilpasninger av tempo eller hvilken tilnærming eleven får i undervisningen basert på evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Et eksempel på pedagogisk differensiering for ESL kan være å gi mer komplekse og utfordrende oppgaver som er problemløsende og åpne.

Læringsaktivitetene må legges til rette for at ESL kan utnytte sine iboende evner (NOU 2016: 14, s. 62).

Berikelse er en form for pedagogisk differensiering og er et av de mest anvendte tiltakene for å imøtekomme både evnerike elever og ESL i undervisningen ved at lærestoffet utvides i både bredden og dybden (Lie, 2014, s. 127; NOU 2016: 14, s. 63). Begrepet berikelse betyr å anvende et bredt spekter av undervisningsmetoder ved hjelp av den kompetansen læreren har. Det omhandler et alternativt syn på læreplanen og kommer til uttrykk gjennom bruk av andre tilnærminger for undervisningspraksis og arbeidsmetoder enn kun klasseromsundervisning. Berikelse er ikke bare et tiltak rettet mot enkeltelever, men skal i likhet med TPO gjelde for alle elever i opplæringen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71–72). Berikelse legger til rette for at elevene både kan lære i dybden, men også i bredden, noe som er særlig fordelaktig for ESL (NOU 2016: 14, s. 56). Ifølge Olsen (2017, s. 51–52) finnes det seks ulike former for berikelse: Varierende begrepsbruk, problemløsningsstrategier, åpne oppgaver, metakognisjon, varierende læringsformer og tverrfaglig arbeid. Gjennom berikelse vil læreren i større grad sikre elevenes kompetanse i å lære og samtidig lære elevene hvordan man selvstendig kan tilegne seg kunnskap. For å legge til rette for dette, vil det være særlig fordelaktig med abstrakte oppgaver som er komplekse, åpne og varierte (Lie, 2014, s. 120; NOU 2016: 14, s. 63).

Organisatorisk differensiering tar utgangspunkt i at elevene lærer ulikt og arbeider best med skolearbeid alene eller i grupper, utenfor klasserommet eller i klasserommet. En slik differensiering omhandler hvordan undervisningen kan struktureres og organiseres gjennom blant annet grupper som baseres på interesser og faglige forutsetninger

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette skal imidlertid være grupper eller klasser som i hovedsak ivaretar sosial tilhørighet, men som også kan deles i andre grupper ved behov (Opplæringslova, 1998, §8-2).

2.4 Uteklasserommet – et utvidet læringsrom?

Overordnet del LK20, «Prinsipper for læring, utvikling og danning» beskriver at opplæringen skal legge til rette for dannelse av hele mennesket gjennom teoretiske og praktiske læringsaktiviteter som stimulerer hodet, hjerte og hånd (Jordet, 2010, s. 15–16; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor behov for læringsaktiviteter på varierte læringsarenaer slik at elevenes læring og utvikling stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et annet begrep som anvendes for ulike læringsarenaer er et utvidet læringsrom. Dette er et rom utenfor klasserommet, i rammen av skolens fysiske og sosiale omgivelser, der elevene kan oppleve flere og bedre innganger til kunnskap (Ropeid, 2022). Et utvidet læringsrom kan anvendes som et didaktisk hjelpemiddel for at lærerne kan skape mer variert undervisning og bedre læringsutbytte, foruten bedre trivsel og helse for elevene.

Et utvidet læringsrom vil nettopp være utgangspunktet for denne oppgaven når erfaringer med bruk av uteklasserommet skal belyses. I uteklasserommet har lærerne mulighet til å anvende nye undervisningsformer og gi elevene andre innganger til kunnskap (Jordet, 2010, s. 16–38; Rickinson et al., 2004, s. 5–6; Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.4.1 Uteklasserommet

I flere sammenhenger uttales det at uteklasserommet er en lærings- og aktivitetsarena som stadig blir mer aktuell for å realisere TPO. Gjennom undervisning i uteklasserommet vil elevene kunne oppleve en variert skoledag med flere og bedre mestrings- og læringsopplevelser (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; Wigestrands & Berntsen, 2021).

Jordet har blant annet formidlet sin forskning i boka «Klasserommet utenfor» (Jordet, 2010). Hans publikasjoner anvendes videre for å utdype begrepene uteskole og uteklasserommet. Jordet (2010) setter fokus på undervisning i uteklasserommet og gir konkrete definisjoner, som kan operasjonaliseres og som anvendes i videre analyse og diskusjon av empirien.

I følge Jordet (2010) er uteskole en betegnelse som anvendes for læringsaktiviteter som skjer utenfor klasserommet, men i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Det er ingen metode, men

et komplekst fenomen som også består av mange arbeidsmåter og ulike læringsformer (Jordet, 2010, s. 32; Rickinson et al., 2004). I nyere tid har undervisning i uteklasserommet økt betydelig uten at det foreligger nok forskning om hvilken effekt dette har for undervisningen (Bentsen et al., 2013). Det er derfor et stort behov for å utforske hvilket faglig og sosialt læringsutbytte elever har av undervisning i uteklasserommet (Abelsen & Leirhaug, 2017; Jordet, 2010, s. 20–21; Neill & Richards, 1998, s. 7).

Uteskole kan praktiseres av alle lærere og skape en mer praktisk, utforskende og aktiv opplæring som inspirerer og engasjerer elevene (James & Williams, 2017, s. 68; Meld. St. 18 (2015-2016), s. 72–77). Undervisning ute skaper mer fysisk aktivitet og utfoldelse med kreative evner i samarbeid med andre elever. Læringsaktiviteter ute kan enklere gjennomføres i felleskap og elevene får i større grad mulighet til å utforske ulike fremgangsmåter (Kilskar, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2021c). I uteklasserommet utvikler elevene mer kompleks kunnskap ved å lære gjennom både teoretiske og praktiske læringsaktiviteter som oppleves mer relevante og meningsfulle (Jordet, 2010, s. 20–21; Rickinson et al., 2004; Utdanningsdirektoratet, 2021c). Undervisningen oppleves mer relevant fordi sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap synliggjøres i større grad på denne arenaen (Magnussen, 2016, s. 54–61).

Ifølge Jordet (2010) kan fenomenet uteskole forstås gjennom to tilnæringer:

En bred tilnærming er den mest utbredte forståelsen i skolen. Uteskole anvendes da som en metode for å utvikle elevenes allmenne dannelse gjennom å flytte undervisningen ut i naturen for å fremme faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Denne formen for uteskole, som kan innebære flere skoletimer eller hele skoledager ute i naturen, avhenger imidlertid av grundig planlegging av undervisningens innhold og gjennomføring, slik at også læringsmålene i fagene kan oppfylles (Jordet, 2010, s. 32; Ropeid, 2022).

En smal tilnærming innebærer at uteskole primært har til formål å fremme faglig og sosial utvikling. Det anvendes mer avgrensede faglige opplegg med spesifikt innhold som gjennomføres på en eller to skoletimer fremfor hele dager. En slik undervisningsform er vanlig i skolen, men omtales gjerne ikke som uteskole i samme grad, da tidshorizonten er kortere (Jordet, 2010, s. 32). En bred og smal forståelse har begge fordeler og ulemper for undervisningen. Læreren kan anvende begge tilnæringer med utgangspunkt i hva som er mest hensiktsmessig ut ifra formålet med undervisningen. En variasjon av de to kan skape

varierte undervisning som både fremmer skolens fag- og danningsmål for alle elever (Jordet, 2010, s. 33).

For å skape en god relasjon mellom lærer og elev må læreren investere tid og energi i å bli bedre kjent med elevene. Uteklasserommet er en læringsarena der læreren enklere kan snakke med elevene fordi det oppstår felles opplevelser underveis. På denne måten kan læreren få innblikk i hvilke tanker elevene har og hvilke interesser de bryr seg om (Nergaard, 2021; Wigestrands & Berntsen, 2021). Elevene får vist ulike ferdigheter og kanskje uttrykt noen andre sider enn det som kommer til uttrykk i klasserommet inne (Ropeid, 2022). Dette skaper en dypere forståelse av hvem og hvordan eleven er og lærer (Kilskar, 2017; Størseth, 2021). Uteskole skaper også et grunnlag for å fremme elevenes læringslyst og motivasjon for videre skolearbeid. Opplevelsene elevene får med seg i uteklasserommet, kan også skape inspirasjon til skriving i andre fag (Nergaard, 2021).

I forskning gjennomført av James & Williams (2017) ble det undersøkt hvilke tanker 56 ungdomsskoleelever hadde omkring undervisning i uteklasserommet. Her kom det frem at 79% av elevene verdsatte at undervisningen ble mer praktisk og erfaringsbasert utendørs. Dette medførte at elevene opplevde læringsarbeidet som mer meningsfullt og at det samtidig var lettere å huske det som var erfart. Lærerne som ble intervjuet uttrykte også at uteskole er en verdifull opplevelse for elevene, da de opplever noe nytt og får flere tilnærminger for å lære (James & Williams, 2017, s. 63–66).

3.0 Metode

I vitenskapelig arbeid anvendes vitenskapelige metoder for å tilegne seg kunnskap omkring et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140; Thomassen, 2006, s. 63). Metoden bidrar til systematikk i arbeidet. Den gir informasjon om hvordan forskningen kan gjennomføres og hvordan kunnskap kan innhentes, systematiseres og etterprøves (Thomassen, 2006, s. 63).

I dette kapitlet gjøres det rede for metodiske valg som er foretatt i arbeidet med masteroppgaven. Hvordan informantene ble selektert og hvilken fremgangsmåte som ble anvendt for å samle inn, systematisere og analysere data, blir belyst. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av etiske betraktninger og avveininger som er foretatt.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk utgjør en sentral del av all samfunnsvitenskapelig forskning, da både fortolkning og forståelse av et valgt fenomen utgjør en kontinuerlig prosess når et fenomen skal utforskes (Gilje, 2005, s. 143–144). I denne masteroppgaven vil hermeneutikken være sentral, da resultatene som presenteres er et resultat av min fortolkning av informantenes beskrivelser, slik de kommer til uttrykk gjennom intervjuene og transkriberingene som foreligger (Gilje, 2005, s. 145). Forskningsprosjektet kan også sies å ha utspring i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Informantenes subjektive beskrivelser er innhentet og videre transkribert og fortolket av meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å ivareta informantenes synspunkter i størst mulig grad, gjøres det rede for min egen forforståelse av masteroppgavens tematikk og selve transkriberingsprosessen, da dette kan ha hatt innvirkning på resultatene som presenteres (Gadamer, 2012, s. 305–316).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har til formål å skape økt forståelse om et fenomen slik det kommer til uttrykk gjennom et mindre utvalg av informanter. Det er informantenes subjektive beskrivelser av egne opplevelser og erfaringer som er interessant, og som blir analysert og drøftet (Krumsvik, 2014, s. 25–26; Postholm, 2010, s. 17). Det finnes flere strategier for å frembringe kvalitative data, derav: intervju-, observasjons- og dokumentstudier (Tjora, 2017). Med utgangspunkt i denne masteroppgavens problemstilling, er intervju valgt som metode.

3.2.1 Det kvalitative intervjuet

I dette prosjektet er det gjennomført kvalitative fokusgruppeintervju med en fenomenologisk tilnærming som utgangspunkt. Fokusgruppeintervju kan gjennomføres med et stort eller mindre antall informanter, som oppfyller forhåndsbestemte og relevante kriterier for prosjektets tematikk og problemstilling (Krueger & Casey, 2015, s. 6–7; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Tre fokusgruppeintervju med til sammen ni informanter er gjennomført, for å innhente beskrivelser av virkelighetsnære opplevelser og erfaringer som kan bidra til å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42–47). Intervjuene ble gjennomført med tre informanter per intervju, slik at hver enkelt informant kunne få tid og anledning til å uttrykke sine subjektive synspunkter og erfaringer (Jacobsen, 2015, s. 162; Krueger & Casey, 2015, s. 7). I fokusgruppeintervju deltar alle informantene som likeverdige parter og oppfordres til å uttrykke egne meninger, til tross for eventuelle uoverensstemmelser med de andre informantene. Fokusgruppeintervju legger til rette for å skape rike funn som kan belyse forskjellige erfaringer og opplevelser eller nyanser av de samme opplevelsene (Jacobsen,

2015, s. 161; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Transkripsjonene utgjør masteroppgavens empiriske materiale, som videre blir analysert og drøftet i lys av teori, tidligere forskning og aktuelle styringsdokumenter. Når empirien drøftes slik, vil dette kunne skape et større og mer helhetlig bilde av informantenes faktiske livsverden (Postholm, 2010, s. 32). Et eksempel på dette er hvordan Honneths anerkjennelsesteori anvendes i drøfting, for å skape en dypere forståelse av informantenes beskrivelser relatert til anerkjennelsens betydning for relasjonen til elevene, som igjen kan ha betydning for gjennomføring av TPO.

3.3 Forskningsdesign

3.3.1 Rekruttering og kriterier for utvalg

I kvalitativ forskning bestemmes antall informanter ut fra hvilket antall som er nødvendig for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Utvalgsstørrelsen ble derfor bestemt med utgangspunkt i anbefalinger fra metodisk teori og tidligere forskningsprosjekt som det var naturlig å sammenligne seg med (Creswell & Guetterman, 2021, s. 243). Få informanter per fokusgruppeintervju var ønskelig, for å gi hver informant anledning og tid til å uttrykke sine perspektiver og erfaringer. I lys av anbefalingene til Krueger & Casey (2015, s. 82) ble tre fokusgruppeintervju med tre informanter per intervju ansett som gunstig. Omfanget på empirien kan da anses som tilstrekkelig for å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

For å rekruttere informanter, ble det foretatt et kriterieutvalg, slik det er beskrevet av Tjora (2017, s. 40–41). Kriteriene ble utformet for å sikre kompetente informanter med relevant kompetanse og erfaring knyttet til masteroppgavens tematikk. Lærere som underviser i kroppsøving eller friluftsliv ble ansett som fordelaktige informanter, da uteklasserommet ofte blir brukt i disse fagene (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Kroppsøvingslærere har også erfaring med andre fag gjennom egen undervisning eller i tverrfaglig samarbeid. Det ble valgt kroppsøvingslærere fra 5. - 10. trinn fordi jeg var kjent med at de som underviser i kroppsøving/friluftsliv på disse trinnene, ofte har erfaring med undervisning i uteklasserommet også.

Følgende kriterier ble derfor utarbeidet:

- Yrkesaktive kroppsøvings- og/eller friluftslivslærere.
- Minimum 1 års erfaring fra undervisning i uteklasserommet.
- Underviser på 5.-10. trinn.

I rekrutteringsprosessen ble aktuelle informanter kontaktet gjennom eget nettverk og venners bekjente. Aktuelle informanter ble kontaktet via e-post med informasjon omkring forskningsprosjektet og forespørsel om deltakelse. Et informasjonsskriv og samtykkeskjema basert på NSDs mal for informasjonsskriv ble også vedlagt i e-posten. Informasjonsskrivet gjorde rede for masteroppgavens formål og gjeldende rettigheter ved eventuell deltakelse (se vedlegg 2). Ved positiv respons fra informantene, ble dato, tidspunkt og sted for intervju avtalt gjennom videre e-post korrespondanse. Det ble sendt ut e-post til lærere på åtte forskjellige skoler, og lærere fra fire skoler takket ja til å delta.

De ni informantene ble fordelt i tre fokusgruppeintervju som vist i tabellen:

Tabell I: Informantene med fiktive navn.

Informant 1, 2, 3 (Ola, Per, Mats)	Fokusgruppe 1
Informant 4, 5, 6 (Karl, Lise, Kåre)	Fokusgruppe 2
Informant 7, 8, 9 (Hans, Kari, Aksel)	Fokusgruppe 3

3.3.2 Intervjuguide og pilotering

Før intervjuene ble gjennomført, ble det utarbeidet en intervjuguide for å strukturere intervjuene, slik det anbefales av Tjora (2017, s. 153). Intervjuguiden ble utformet for et semistrukturert intervju med overordnede temaer og spørsmål som videre kunne suppleres med flere konkrete oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2014, s. 125). Intervjuguiden ble utarbeidet etter Tjoras (2017, s. 157–158) mal for dybdeintervju med 7 temaer; 1) Informantenes bakgrunn, 2) TPO, 3) ESL, 4) Planlegging, 5) Rammefaktorer, 6) Uteklasserommet og 7) Avslutning. En slik struktur opplevdes som en fordel både for meg som forsker og informantene. En tydelig struktur skaper forutsigbarhet og progresjon i intervjuene. Tema 1 og 7 er oppvarmings- og avslutningsspørsmål. Tema 2 - 5 er tematikk knyttet til sentrale begreper i problemstillingen og ivaretas med konkrete spørsmål, mens tema 6 er tenkt mer reflekterende og åpent (se vedlegg 1). De utarbeidede temaene ble ansett som sentrale eller fordelaktige for å fremme kunnskap omkring masteroppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

For å gjennomføre opptak av intervjuene ble diktafonen OLYMPUS lånt fra medielabben ved Høgskulen på Vestlandet. Diktafonen ble først anvendt i en pilotering, der spørsmålene i intervjuguiden og strukturen for intervjuet ble testet. Dette var også en fordel for å bli kjent med diktafonens funksjon og virkemåte (Dalen, 2011, s. 30). Det ga videre mulighet for å

kunne lytte til et opptak av meg selv i rollen som intervjuer og eventuelt korrigere min fremtreden. Piloteringen ble gjennomført på arbeidsplassen til en kroppsøvingslærer utenfor det utvalget som deltar i forskningsprosjektet. Piloteringen skapte verdifulle tilbakemeldinger omkring spørsmålenes antall og utforming. Det ble bekreftet at spørsmålene faktisk fremmet refleksjon og relevant informasjon om masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Dalen, 2011, s. 30–31). Det ble også synliggjort at enkelte av spørsmålene i intervjuguiden kunne sløyfes eller endres, da de fremsto som overflødige. I prosessen med analyse og drøfting ble det imidlertid synlig at informantene kunne fått flere og mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Dette kunne gi enda rikere funn. Intervjuguiden, slik den var utformet, bidro muligens til utfordringer med å fremme detaljerte beskrivelser. I ettertid ser jeg at flere konkrete oppfølgingsspørsmål, eksempelvis direkte relatert til faget kroppsøving eller friluftsliv, kunne fremkalt mer detaljert empiri.

3.3.3 Gjennomføring og transkribering

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i perioden november 2021 – mars 2022.

Informantene fikk påminnelse på e-post om avtalt dato, tidspunkt og sted to dager i forveien. En ny påminnelse på e-post ble sendt ut på formiddagen samme dag som intervjuene skulle gjennomføres, slik det anbefales av Krueger & Casey (2015, s. 207). Det var planlagt å gjennomføre alle intervjuene fysisk på arbeidsplassene til informantene, da dette ble ansett som en arena der informantene kunne være komfortable og snakke fritt, slik det beskrives av Tjora (2017, s. 120–121). COVID-19 skapte imidlertid uforutsette utfordringer, som medførte at et intervju både ble utsatt og måtte gjennomføres digitalt på Teams.

I forkant av intervjuene var jeg tilgjengelig i god tid, slik at eventuelle tekniske problemer og spørsmål kunne avklares før intervjuet. Dette la også til rette for å kunne hilse på informantene og skape dialog før intervjuene startet opp. På Teams ble «konferanserommet» åpnet i god tid, slik at det også her var mulig å se og hilse på informantene. Intervjuene opplevdes derfor som en forlengelse av den allerede påbegynte dialogen, der fokus ble spisset mot forskningsprosjektets tematikk og intervjuguidens spørsmål.

I den innledende fasen av intervjuet ble informantene informert om formål, bruk av diktafon og rettigheter ved underskrift av samtykkeerklæringen. Anonymisering og frivillighet ble også repetert muntlig med henvisning til utsendt informasjonsskriv. Informantene fikk deretter anledning til å avklare eventuelle uklarheter før diktafonen ble slått på. Intervjuet ble innledet med spørsmål omkring informantenes bakgrunn og arbeidserfaring i skolen (Jf. tema 1

vedlegg 1). I denne fasen var det nødvendig for meg som forsker å være delaktig i samtalen, for å holde dialogen gående med oppfølgingsspørsmål. Underveis i intervjuet ble informantene mer frimodige gjennom å ta mer initiativ ved å kommentere de andre informantenes innspill uten at jeg var direkte delaktig, slik det også beskrives av Kvale & Brinkmann (2015, s. 170–180). For å synliggjøre hvordan slike kommentarer gir utfyllende informasjon, presenteres et utvalg av dialoger som oppstod mellom informantene i kapittel 4. Min rolle som forsker ble derfor mindre ledende enn det jeg hadde antatt i planleggingsfasen. Dette ga meg flere muligheter til å kunne reflektere over hva informantene sa og stille aktuelle oppfølgingsspørsmål underveis, slik det også beskrives og anbefales av Kvale & Brinkmann (2015, s. 193–194). Intervjuene ble avrundet etter ca. 45 minutter med en kort oppsummering (Jf. tema 7 i vedlegg 1), der også informantene fikk anledning til å kommentere, supplere og tilføye informasjon. Intervjuene ble avsluttet med å takke informantene for erfaringsdeling og bruk av deres tid, slik det også anbefales av Tjora (2017, s. 140). Informantene selv fulgte opp med å takke for at de hadde fått muligheten til å delta. Det ble også kommentert at intervjuene hadde satt i gang egne tankeprosesser og at de hadde opplevd det meningsfylt å delta.

Intervjuene ble transkribert og bearbeidet fortløpende, slik at detaljer og innhold kunne forbli mest mulig autentisk (Dalen, 2011, s. 58; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160–161). Transkribering betyr at datamaterialet skifter fra en form til en annen, slik det i dette forskningsprosjektet ble transkribert fra lyd til tekst. Transkriberingsarbeidet opplevdes tidvis utfordrende, da informantenes beskrivelser skulle oversettes uten kroppsspråk, ironi og humor. Enkelte ganger snakket også flere informanter i munnen på hverandre, og jeg måtte høre gjennom flere ganger for å skille uttalelsene fra hverandre. Informantenes tonefall forsvinner også i transkripsjonen til tekst, og jeg som forsker må selv avgjøre plasseringen av kommaer og punktum. Det å transkribere informantenes uttalelser opplevdes derfor som en svekkelse av intervjuenes opprinnelige form, da transkripsjonen ikke gir mulighet for å ivareta informantenes personlige stil og uttrykksmåte, slik det også beskrives av Kvale & Brinkmann (2015, s. 205). Covid-19 gjorde det nødvendig å gjennomføre et av intervjuene på Teams. På denne plattformen er det vanskeligere å se og tolke hverandres kroppsspråk. Det ble derfor mer påkrevd å innta rollen som ordstyrer og jeg forholdt meg i større grad til spørsmålene og strukturen i intervjuguiden i dette intervjuet. Opptak av intervjuene ble transkribert ved å spille av på halv hastighet, etterfulgt av rettskriving i normal hastighet. I første transkriberingsutkast ble intervjuet transkribert ordrett slik at alle lyder og fyllord var inkludert. Senere ble fyllord som «hmm», «ehm» og «uhm» fjernet. Der informantene ler, ble

det ført inn «latter». Digresjoner som følge av felles latter, ble markert med «videre summing». Personlige navn som ble nevnt av informantene, ble endret til «elev» eller «kollega». Når så fyllord, navn og digresjoner ble fjernet, ble lyd og tekst lest og spilt i flere omganger for å kontrollere innholdet, slik det også anbefales av Kvale & Brinkmann (2015, s. 211).

3.4 Tematisk analyse

Tematisk analyse omfavner et bredt spekter av mønstertypeanalyser som brukes i forskning på fenomener produsert i sosiale kontekster (Braun & Clarke, 2006, s. 8). Tematisk analyse er en brukervennlig fremgangsmåte for forskere i en tidlig kvalitativ forskerkarriere og anvendes ved å identifisere og analysere ulike temaer i et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 6–9; Johannessen et al., 2018, s. 279). Temaene sorteres gjennom å kode ulike segmenter i empirien som har relevans for masteroppgavens forskningsspørsmål og problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 10; Johannessen et al., 2018, s. 279). I tematisk analyse kan det anvendes en induktiv «bottom-up» eller en deduktiv «top-down» tilnærming for å kode empirien. I denne masteroppgaven ble analysearbeidet innledet med en induktiv tilnærming ved å utlede koder direkte fra fokusgruppeintervjuene. Disse kodene ble deretter supplert gjennom en deduktiv tilnærming ved å opprette koder i lys av relevant teori. Forskningen kan derfor sies å være en abduktiv prosess hvor en veksler mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, slik også Anker (2020, s. 79–80) beskriver det. Den tematiske analysen er gjennomført og beskrevet i lys av de seks fasene som er beskrevet i «step-by-step guiden» til Braun & Clarke (2006 s. 16–23). Det blir derfor videre beskrevet hvordan analysen er gjennomført steg for steg, slik at leseren selv kan få innblikk i hva som faktisk er gjort, slik det også anbefales av Braun & Clarke (2006, s. 11).

Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

Transkriberingsarbeidet ble sentralt for å bli bedre kjent med datamaterialet og for å få et helhetlig overblikk. Intervjuene ble lagret som fokusgruppeintervju 1, 2 og 3. Dokumentene ble så overført til NVivo, for å begynne den videre kodingsprosessen (Bazeley, 2000, s. 37–39). NVivo er et «CAQDAS» (computer-assisted qualitative data analysis software) som kan anvendes for å kode og kategorisere innsamlet datamateriale (Cope, 2014; Tjora, 2017, s. 226–230).

I transkriberingsarbeidet oppstod flere muligheter for temaer og koder som kunne være aktuelle i videre analysearbeid. Et eksempel er tematikken «åpne oppgaver» som fremsto

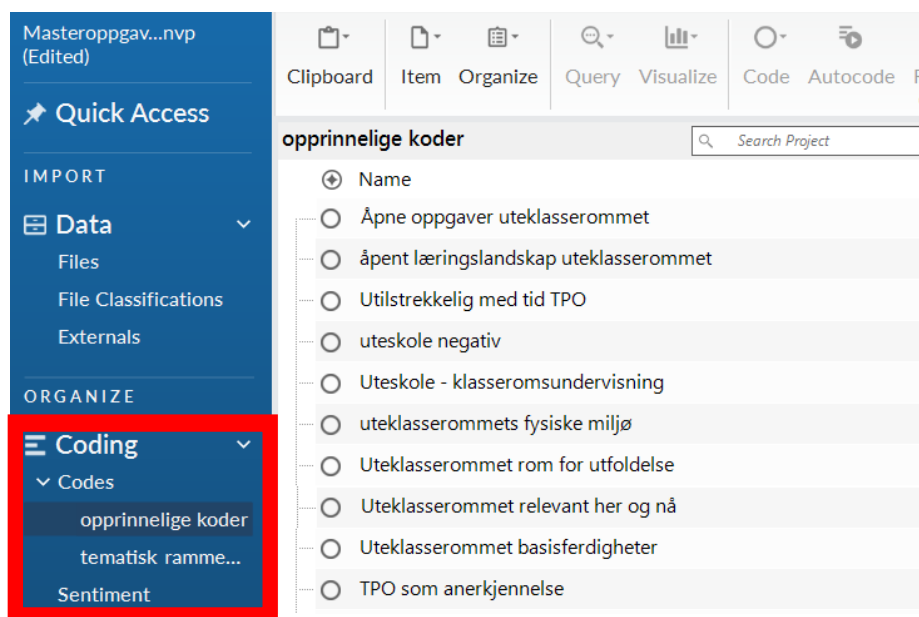
sentralt i flere av informantenes beskrivelser. «Åpne oppgaver» ble derfor oppført som en midlertidig kode i dataprogrammet NVivo og senere anvendt i den påfølgende kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 17). Det å lese grundig gjennom og bli grundig kjent med empiriens innhold, opplevdes som en fordel for det videre fortolknings- og analysearbeidet, slik det også beskrives av Johannessen et al. (2018, s. 283–284).

Fase 2: Koding

Dataprogrammet NVivo gir mulighet for å skape en god struktur og gir også oversikt over hvordan kodene blir opprettet ved å navngi ulike segmenter fra informantenes uttalelser (Johannessen et al., 2018, s. 284; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Eksempelvis kodene: «Åpne oppgaver i uteklasserommet» og «Åpent læringslandskap i uteklasserommet» (Jf. figur 2).

Kodingsarbeidet ble en vekslende prosess mellom å sortere intervjusegmenter i nye koder, eller plassering i koder som allerede var opprettet. Etter hvert som empirien synliggjorde ny tematikk som var relevant for problemstillingen, ble det opprettet nye koder. Dersom et sitat omhandlet samme tematikk som en allerede opprettet kode, ble dette sitatet sortert i den aktuelle koden (Bazeley, 2000, s. 57–58). Kortere sitater i dialoger var utfordrende å opprette som nye koder og ble derfor kodet i lag med et annet sitat i dialogen. Fraser som var kodet i datamaterialet ble markert med gult, for å holde oversikt over hvilke deler av materialet som var kodet (Bazeley, 2000, s. 25).

Kodene ble innledningsvis opprettet under «opprinnelige koder» før de senere ble kopiert og systematisert under «tematisk rammeverk», slik det er vist med rødt i illustrasjonen nedenfor. Dette ble gjort for å skape en «back-up» med opprinnelige koder, før kodene videre ble sortert under ulike temaer, slik det også anbefales av Braun & Clarke (2019, s. 593).

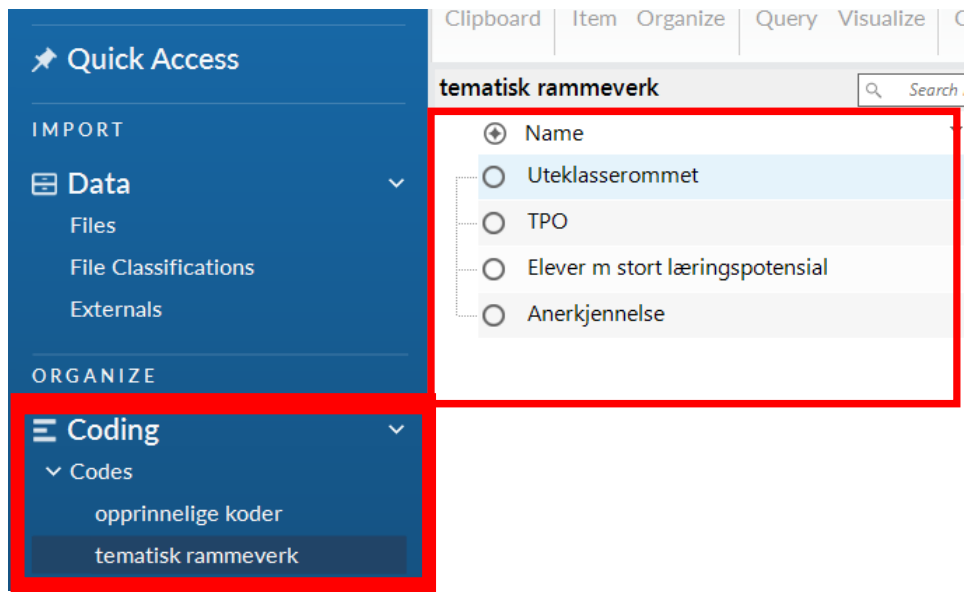


Figur 2: Kodetreet (grå sirkler) i en tidlig fase laget i NVivo.

Kodingsprosessen skapte assosiasjoner til den metaforiske sorteringsprosessen som Postholm (2010, s. 89) beskriver som et møte med frukt- og grønnsaksavdelingen i matbutikken. Dette kan med utgangspunkt i egen empiri eksemplifiseres gjennom kodene «TPO som anerkjennelse» og «TPO for ESL» som begge er knyttet til det overordnede temaet «TPO». Kodene representerer både den deduktive og induktive kodingsprosessen fra teori og empiri som er gjennomført, og kan sammenlignes med hvordan epler og pærer «sorteres» ved siden av hverandre i fruktavdelingen. De to har noe til felles og begge kodene kan derfor sorteres sammen under den mer abstrakte og åpne kategorien TPO (Postholm, 2010, s. 89).

Fase 3: Kategori- og temassøk

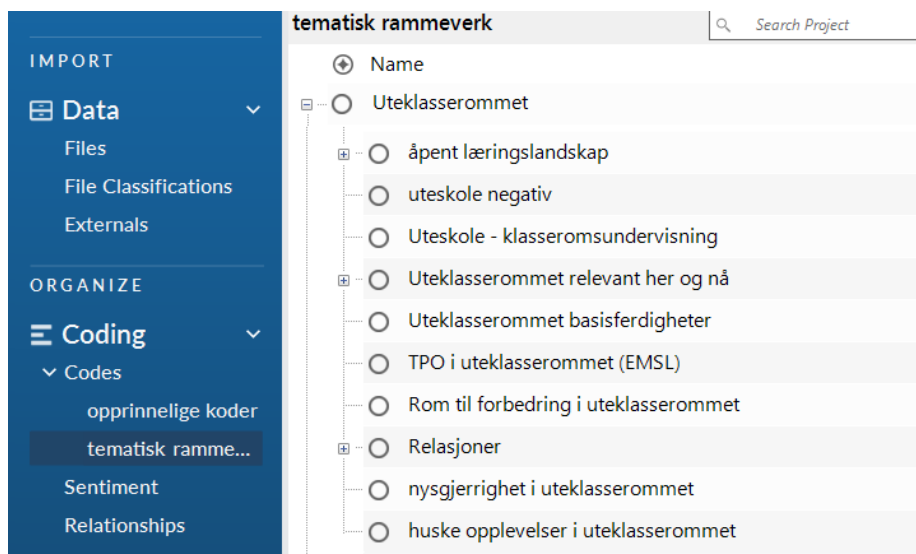
Kodingsprosessen i fase 2 skapte et stort antall koder som ble sortert videre i ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 19–20; Johannessen et al., 2018, s. 304). Før kodingsarbeidet begynte, ble kodene kopiert fra «Opprinnelige koder» til «Tematisk rammeverk» som vist i Figur 3 nedenfor.



Figur 3: Tematisk rammeverk

Kopieringen ble gjort for å skille de opprinnelige kodene fra sorteringsarbeidet, dersom det skulle bli nødvendig å begynne prosessen på nytt. Ved å ha en oversikt over de opprinnelige kodene, ble det også mulig å se om de endelige temaene ivaretok kodenenes innholdsmessige mangfold.

Det ble opprettet fem temaer: «Uteklasserommet», «TPO», «Elever med stort læringspotensial» og «Anerkjennelse». Koder som var utfordrende å plassere, men likevel hadde relevans for masteroppgaven, ble kodet under det midlertidige temaet «Gullkorn», slik det anbefales av Braun & Clarke (2006, s. 19). Hovedtemaene ble videre strukturert i flere undertemaer, slik det beskrives av Bazeley (2000, s. 70–71). Et eksempel er hvordan temaet «Uteklasserommet» ble forgrenet i mer konkret tematikk omkring uteklasserommet (Jf. Figur 4).



Figur 4: Eksempel på hovedtema med undertemaer.

Fase 4: Gjennomgang av temaene

Når temaene var utarbeidet, ble det videre undersøkt hvorvidt datasettet var logisk og fornuftig strukturert (Braun & Clarke 2022, s. 97). I denne prosessen ble det synlig at temaene som var utarbeidet fra empirien var ulikt temaene i intervjuguiden. Temaene «Planlegging» og «Rammefaktorer» var erstattet med «Rammefaktorer i undervisningen» og «Lærer-elev-relasjonen», da disse benevnelsene var mer beskrivende ut fra informantenes uttalelser.

Sortering av kodene ble så undersøkt på nytt og videre sortert i flere undertemaer. Denne fasen opplevdes som en gjentakelse av de foregående fasene, da det var nødvendig å skape en ny oversikt over kodene, etterfulgt av et påfølgende sorteringsarbeid (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Et eksempel var hvordan temaet «Uteklasserommet» ble sortert iblant annet undertemaene «Åpent læringslandskap» og «Uteklasserommet relevant her og nå». En slik organisering av temaene, skapte en strukturert oversikt over datamaterialets meningsinnhold og gjorde det mulig å vurdere temaenes relevans opp mot masteroppgavens forskerspørsmål og problemstilling.

Fase 5: Omstrukturere og navngi temaer

Etter at det tematiske rammeverket var ferdigstilt, begynte prosessen med å klargjøre strukturen for hvordan temaene skulle presenteres i analysen. Denne fasen opplevdes som en

forlengelse av fase 4, da det ble foretatt enkelte omstruktureringer og temaenes navn ble justert.

For å skape en oversikt og synliggjøre funnernes struktur, ble «Figur 5» utformet. Da vil leseren lettere kunne få en forståelse av analysens struktur. I fase 4 ble mer generelle undertemaer utformet, mens temaene i denne fasen ble mer spesifikt utformet. Et eksempel på dette er temaet «Anerkjennelse» der «Møte og se eleven», «Verdi i alle sammen» og «Ulikhet mellom seg selv og andre», ble utformet som undertemaer. Flere av temaenes tittel ble også justert for å gi leseren et bedre innblikk i hvilket innhold hvert enkelt tema faktisk omhandler.

Fase 6: Presentere funnene

I denne fasen begynte prosessen med å presentere funnene. Her var det ønskelig å fremstille dataene på en slik måte at leseren selv kan avgjøre verdien av funnene og gyldigheten av analysen. Sitatene ble derfor forsøkt fremstilt på en slik måte at mangfoldet av informantens meningsinnhold ble gjenspeilet i størst mulig grad, slik de kom frem i prosessen som er beskrevet i delkapittel 3.3.3.

I denne fasen ble empirien omformulert til en fortelling med sitater som viser essensen i datamaterialet, slik det også er anbefalt av Braun & Clarke (2006). For å skape bedre flyt i presentasjonen, er enkelte ord eller setninger utelatt i sitatene. Det er benyttet hakeparenteser for å synliggjøre der det kun er et utdrag av informantens beskrivelser som presenteres (Dalland, 2017, s. 169). For å skape et best mulig utvalg av sitater, ble sitater som var konkrete og logiske i stor grad prioritert fremfor lange sitater med mange bisetninger og uklare setningsstruktur (Braun & Clarke, 2006, s. 23).

3.5 Forskningsetiske betraktninger

3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet anvendes som indikatorer for å fortelle om kvaliteten i kvalitativ forskning (Anker, 2020, s. 108; Tjora, 2017, s. 231). Pålitelighet forteller noe om hvordan forskningen er gjennomført, slik at leseren kan få innsikt og oppleve troverdighet i forhold til det forskningsarbeidet som er gjennomført. Påliteligheten styrkes ved at forskeren beskriver forskningsprosessen gjennom ulike beslutninger som er foretatt underveis og hvordan resultatene har fremkommet (Anker, 2020, s. 108), slik jeg også har forsøkt å gjøre det i dette kapitlet. Påliteligheten er også forsøkt styrket gjennom å synliggjøre eksplisitt hvordan empirien er analysert og hvordan intervjuer er selektert, slik Tjora

(2017, s. 237) beskriver det. Kvale & Brinkmann (2015) anvender begrepet reliabilitet istedenfor pålitelighet. Her beskrives betydningen av et grundig transkriberingsarbeid for at informantenes tonefall, pauser og stillhet skal bli ivaretatt slik at informantenes opprinnelige meningsinnhold blir videreformidlet. Et presist transkriberingsarbeid krever derfor et grundig arbeid med flere gjennomganger av både tekst og opptak, noe som også har vært førende for mitt forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Et pålitelig forskningsarbeid vil imidlertid ikke påvirke gyldigheten eller hvorvidt masteroppgavens funn besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene (Anker, 2020, s. 108–109; Tjora, 2017, s. 232). Forskeren må derfor synliggjøre hvordan forskningen er gjennomført ved å legge frem et transparent forskningsarbeid. Eksempler fra metodiske valg som er foretatt og hvordan gjennomføring av analysen er gjort, kan også legges til rette for dette (Anker, 2020, s. 108–109; Creswell & Guetterman, 2021, s. 326). På denne måten kan leseren selv vurdere kvaliteten i datainnsamlingen gjennom å følge forskningsprosjektet fra begynnelse til slutt, noe jeg også har prøvd å etterstrebe i denne masteroppgaven (Tjora, 2017, s. 234–248).

Generaliserbarhet forteller noe om hvorvidt forskningsfunnene kan generaliseres eller ha overføringsverdi til andre undersøkelser (Jacobsen, 2015, s. 237; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Mindre kvalitative forskningsprosjekt som denne masteroppgaven, kan i liten grad generaliseres, men kan fremme kunnskap som kan ha overføringsverdi for andre forskningsprosjekt (Anker, 2020, s. 110). Masteroppgaven vil også kunne fremme kunnskap om hvordan fokusgruppeintervju kan gjennomføres, noe som kan ha overføringsverdi til andre kvalitative forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). I dette forskningsprosjektet er det forsøkt å vise transparens, slik at andre forskere kan vurdere gyldigheten og eventuelt nyttiggjøre seg dette i egen forskning eller i vurdering av annen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290; Tjora, 2017, s. 239). Denne masteroppgaven forsøker med andre ord ikke å skape resultater som kan generaliseres, men heller å gi økt kunnskap om bruk av fokusgruppeintervju og en større innsikt om ESL og hvordan uteklasserommet kan bidra til TPO for denne elevgruppen. Dette er en kompetanse som jeg vil kunne nyttiggjøre meg som kommende profesjonsutøver.

3.5.2 Ethiske hensyn

Ethiske prinsipper bør utgjøre fundamentet i ethvert forskningsarbeid og gjennomsyre alle valg som foretas i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 155). I denne oppgaven har forskningsetiske retningslinjer fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora) blitt anvendt for å fremme forskningsetisk refleksjon og et etisk forsvarlig arbeid og resultat. Dette har vært særlig relevant for ivaretagelsen av informantenes integritet og anonymitet gjennom hele forskningsprosessen fra informert samtykke til presentasjon og drøfting av informantenes uttalelser (NESH, 2021). NESH (2021) uttaler at forskningsetikken må være rådgivende i møtet med etiske problemer og legge til rette for en redelighet i forskningsarbeidet. Forskningsetisk refleksjon og skjønn bør synliggjøres (NESH, 2021). Dette er forsøkt gjennom beskrivelser av de ulike fasene i dette kapitlet. Forskningsetikk er derfor et verktøy som forskeren selv velger å anvende i situasjonene som oppstår underveis i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv utviklet gjennom NSDs mal for informasjonsskriv, slik det er beskrevet i delkapittel 3.3.1. I vedlegget ble forskningsprosjektets formål beskrevet og hvordan personvernet ville bli ivaretatt. Rettigheter ved deltakelse ble beskrevet, før informanten selv fikk valget om å signere et fritt og informert samtykke (vedlegg 2). Dette innebærer at deltakeren har mulighet for å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst, slik det også anbefales av Kvale & Brinkmann (2015, s. 104). Med utgangspunkt i lærerprofesjonens etiske plattform ble det også sentralt å ivareta lærernes integritet og personvern, slik det beskrives av (Utdanningsforbundet, u.å.). Lærernes integritet er forsøkt ivaretatt gjennom å gjengi en mest mulig autentisk fremstilling av informantenes beskrivelser og erfaringer fra praksis. Som kommende profesjonsutøver er det også ønskelig å vise profesjonell integritet i denne masteroppgaven, for å synliggjøre at forskningsprosjektet har blitt gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Informantenes personvern er videre forsøkt ivaretatt gjennom anonymisering slik det er beskrevet i delkapittel 3.3.3.

Integritet i forskningsarbeidet omhandler forskningens dynamikk eller samhandling med ulike krefter, som kan ha interesse av å påvirke resultatene. Det har derfor vært viktig å ha hatt et bevisst forhold til eventuelle påvirkninger som kan utgjøre forskjeller i forskningens resultater (Tjora, 2017, s. 253). Som forsker har jeg forsøkt å reflektere rundt egne tanker, vurderinger og beslutninger som er foretatt ved datainnsamling, seleksjon av materiale og analysen som er gjennomført, slik Anker (2020, s. 111) også tydeliggjør. For å ivareta integriteten i dette

forskningsprosjektet ble det også lagt ned et grundig arbeid i utforming av intervjuguide og forberedelse av intervju. Dette ble avgjørende for innsamling av relevant og tilstrekkelig mengde empiri. Det har vært et mål at forskningsprosjektet skal fremme informantenes autentiske opplevelser uten innslag av mine subjektive meninger, slik det anbefales av Postholm (2010, s. 137). Åpne spørsmål ble derfor utformet, slik at informantene ikke skulle ledes til bestemte svar, men kunne fortelle sine erfaringer og refleksjoner mest mulig upåvirket. En sentral faktor for å forebygge uhensiktsmessig påvirkning var også gjennomføring av piloteringen, slik det er beskrevet i delkapittel 3.3.2.

I møte med både teori, empiri og informanter er det forsøkt å bevare en nøytral holdning ovenfor ulike meninger og synpunkter. Det har vært ønskelig å unngå å peke på noe som direkte rett eller galt. Alle innspill er presentert som like viktige og forsøkt løftet frem som en del av empirien til tross for eventuelle uoverensstemmelser med problemstilling og forskerspørsmål. Enkelte begreper som fremkommer i empirien er imidlertid drøftet, eksempelvis omtalen av elever som «svake», se delkapittel 4.3.1. Presentasjon av empirien har skapt et bredt spekter av funn, som også synliggjør et stort og komplekst fagområde.

Valg av tema for denne masteroppgaven har sitt utspring i en forundring over at undervisning i skolen hovedsakelig foregår i klasserom inne. Som kommende profesjonsutøver har også begrepet ESL fanget min interesse, da tematikken har vært lite belyst i grunnutdanningen.

Disse to interestetemaene har derfor dannet grunnlaget for å undersøke hvordan eller hvorvidt uteklasserommet kan bidra til TPO for ESL. Min forforståelse for tematikken var at læringsarbeid som tar i bruk hele kroppen og sanseapparatet, oppleves mer relevant og engasjerende enn tradisjonell klasseromsundervisning. For øvrig kan det også nevnes at min grunnutdanning som kroppsøvingslærer fra Norges Idrettshøgskole har gitt meg mange positive opplevelser med det å lære og å bygge relasjoner gjennom å være sammen ute i naturen. Min utdanningsbakgrunn hadde også betydning for at jeg valgte å intervju kroppsøvingslærere, fordi denne lærergruppen har bred kompetanse relatert til uteklasserommet eller «klasserommet utenfor», som Jordet (2010) beskriver i sin forskning. Ut fra min forforståelse var det disse faglærernes kompetanse eller erfaringsbakgrunn som kunne være særlig relevant for å utforske hvordan uteklasserommet kan bidra til TPO for ESL. Erfaringene jeg har fra vikariat og som timelærer i skolen, tilsier at selv om jeg tilsettes som lærer i kroppsøving eller friluftsliv, vil det være aktuelt med undervisning i andre

fag. Kompetanse om uteklasserommet og TPO for ESL vil derfor være relevant både i rollen som lærer i kroppsøving og andre fag.

4.0 Funn og diskusjon

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres informantenes beskrivelser av TPO, anerkjennelse, ESL og hvilke muligheter uteklasserommet kan skape for denne tematikken. Et utvalg sitater løftes frem og drøftes videre med utgangspunkt i temaene som ble utarbeidet basert på Braun & Clarke (2006), slik det er beskrevet i kapittel 3. Kapitlet er strukturert etter de fire hovedtemaene som utkrystalliserte seg; «TPO», «Anerkjennelse», «Elever med stort læringspotensial» og «Uteklasserommet». Funnene drøftes i lys av teori, tidligere forskning, lovverk og aktuelle styringsdokumenter som er presentert i kapittel 2. Målet er å belyse hvordan bruk av uteklasserommet kan bidra til TPO for ELS, som er oppgavens problemstilling.

Modellen nedenfor gir en oversikt over kapitlets innhold og struktur:



Figur 5: Oversikt over innhold i funn og diskusjon

4.1 Tilpasset opplæring

4.1.1 Informantenes beskrivelser av TPO

Informantene viser til ulike definisjoner og har et mangfold av beskrivelser når de får spørsmål om å utdype egen forståelse av TPO. Det refereres til lovverk og et utvalg av styringsdokumenter, foruten egen utdanning og erfaringsbakgrunn.

Karl viser direkte til Opplæringsloven når han beskriver TPO:

[...] Det handler om at alle skal ha muligheten til å lære. Sånn at man skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det er en rett alle har, felt ned i opplæringsloven. Også finnes det mange måter å gjøre det på, blant annet uteskole. Alle skal ha en god mulighet til å lære [...] (Karl).

Informanten beskriver hvordan undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev og at dette er en rettighet alle elever har. Informanten er også opptatt av mulighetene for læring som ligger i tilpasningene. Det presiseres endog at TPO omhandler tilpasninger som skaper muligheten til læring for alle elever. En slik presisering samsvarer blant annet med hvordan TPO er beskrevet i «En rett alle har» (NOU 2016: 14, s. 22; Opplæringslova, 1998, §1-3). Denne rapporten samsvarer også med integreringsepokens generelle formuleringer, slik Jenssen & Lillejord (2009, s. 7) beskriver det. Karl beskriver hvordan TPO skal gi alle elever *en god mulighet til å lære*, noe som også kan sees i lys av at tilpasninger skal gjennomføres innenfor rammen av fellesskapet, slik det også beskrives i «Ny lovgivning om opplæring» (NOU 1995: 18, s. 18–103) og i «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan» St. Meld. 29 (1994-1995), s. 24–27).

Karl omtaler uteskole eksplisitt, som en arena der undervisningen kan tilpasses for alle elever slik at alle kan lære. Dette belyses nærmere i kapittel 4.4, «Muligheter i uteklasserommet».

Ola gir videre uttrykk for at forståelsen av TPO etter endt lærerutdanning i all hovedsak var preget av en oppmerksomhet mot de *elevene som ikke er så sterke*. En slik forståelse deles av flere av informantene, da det nikkes tydelig samtykkende fra de andre informantene. En slik forståelse preger han fortsatt. Ola uttrykker det slik:

Også føler jeg og at paraplyen er vendt litt mot de som ikke er så sterke. At man glemmer den demografien som du er ute etter da, de som er spesielt evnerike eller

Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

4.1
Informantenes beskrivelser av tilpasset opplæring

spesielt flinke. Det var liksom min opplevelse av tilpasset opplæring når jeg var ferdig med lærerutdanningen, at dette gjaldt for de som ikke var spesielt flinke [...] (Ola).

Ut ifra dette sitatet kan det også tolkes dithen at det er knyttet en usikkerhet til hvilke elever TPO generelt skal gjelde for. Ola beskriver her ESL som *evnerike eller spesielt flinke*, og synliggjør på samme tid at han har en forståelse av at TPO er *for de som ikke var spesielt flinke*. Det kan være en mulig tolkning at Ola forveksler begrepene TPO og spesialundervisning. Samtidig presiseres det også to forskjellige forståelser av begrepet, der den første fremstår mer som dagens forståelse av TPO og den andre Ola sin forståelse ved endt lærerutdanning.

Det er usikkert hvorvidt spørsmålet i intervjuet skulle vært mer avgrenset av meg som intervjuer eller om dette synliggjør et uklart skille mellom spesialundervisning og TPO i praksisfeltet. I sine beskrivelser omkring TPO uttrykker Kari også en usikkerhet knyttet til *hvordan man skal legge til rette for elever som har helt spesielle behov*. Dette er en tilnærming som synes å være sammenfallende med det flere av informantene gir uttrykk for i refleksjonene omkring TPO. Det fremstår utfordrende å beskrive TPO uten å ta utgangspunkt i spesialundervisning eller elever med spesielle behov, slik det også beskrives av Jenssen & Lillejord (2009, s. 5–7) eller slik det er formulert i «Om spesialundervisning» (St.meld. nr. 98 (1976-77), s. 29). Parallellene som informantene trekker mellom spesialundervisning og TPO kan også ha sitt utspring i formuleringer fra styringsdokumenter og spesielle krav for tilrettelegging for vanskeligstilte barn fra integreringsepoken, slik Jenssen & Lillejord (2009, s. 8–9) peker på.

Det kan synes som at informantene samlet sett har ulik forståelse av hva TPO betyr og hvilke elever dette skal gjelde for. Aksel synliggjør dette ved at han anvender begrepene *sterke og de som strever* for å beskrive elevenes ulikhet. Han poengterer at elevene er forskjellige og har behov for å bli utfordret på sitt nivå:

Tilpasset opplæring, da snakker vi jo om både de som strever litt mer enn de som også er litt sterke som må utfordres på sitt nivå. Det er jo klart at i et klasserom med tretti ulike elever så har du veldig store forskjeller. Så det å treffe alle der de skal få utfordret seg, det er jo klart at det er vanskelig å tilpasse [...] (Aksel).

Aksel beskriver at TPO omfavner alle elever, uavhengig av *store forskjeller*. Videre poengteres at *det er vanskelig å tilpasse*, noe som også kommer til uttrykk gjennom flere av informantenes beskrivelser av tilrettelegging for en mangfoldig elevgruppe. Generelt kan det

sies at informantene gir uttrykk for at TPO skal gjelde alle elever, men at det samtidig synliggjøres en særlig oppmerksomhet rettet mot *de svake* elevene. I ettertid blir det synlig at begrepene *svak* og *sterk* med fordel kunne vært ytterligere avklart gjennom flere oppfølgings spørsmål. Disse begrepene fremstår som diffuse og utfordrende å tolke. Informantenes bruk av disse begrepene har derfor blitt forsøkt tolket i de delene av intervjuet de er anvendt for å skape forståelse.

Informantenes beskrivelser av økt oppmerksomhet knyttet til de *svake* elevene, kan fremstå utfordrende, slik også Jordet (2020a) peker på i sin forskning. Gjennom en slik forståelse av TPO, vil det kunne være en mulighet for at læreren i større grad tilpasser undervisningen til elevene som omtales som *svake* og nedprioriterer de *sterke* eller ESL. Det kan bety at ESL kan bli «oversett» uten at dette nødvendigvis er lærernes hensikt (Jordet, 2020a, s. 108–109). ESL kan både være elever som er høyt og lavt presterende, slik det videre diskuteres i kapittel 4.3. Det er usikkert hvorvidt begrepet *svak* har opphav i lave forutsetninger for læring eller lave skolefaglig prestasjoner. Uavhengig av begrepets betydning vil det fremstå problematisk med en økt oppmerksomhet rettet mot de *svake*, da dette kun er en liten del av elevgruppen. Det vil derfor kunne være i strid med dagens gjeldende beskrivelser av TPO, der det står formulert at undervisningen skal tilpasses alle elever, slik at hver enkelt får utviklet sine kunnskaper og ferdigheter (Honnet, 2008, s. 138; Jordet, 2020a, s. 275; Utdanningsdirektoratet, 2022). Dersom lærerne prioriterer oppmerksomheten mot de *svake* elevene, kan det bli utfordrende å gjennomføre en undervisning som legger til rette for alle elever. Her kan det poengteres at informantene er kroppsøvlingslærere. Det kan derfor være en mulighet for at denne lærergruppen definerer *svake* og *sterke* elever ut fra ferdigheter i sitt primære undervisningsfag. Uavhengig av fagområde vil det imidlertid kunne sies at et økt fokus på de *svake* elevene, kan gjøre det utfordrende med en likeverdig tilrettelegging for alle elever.

Et annet aspekt som løftes frem av lærerne i dialogene omkring TPO, er viktigheten av å dele erfaringer. Lise uttrykker at TPO handler om å *høste erfaringer* sammen med elevene ved å anvende ulike metoder. Dette vil synliggjøre hvordan den enkelte eleven lærer. Det skapes da en forståelse av hvordan og når eleven lærer og hvilke tilpasninger som skaper læring:

[...] å skulle klare å si noe om generell tilrettelegging er umulig, men altså for min del så tror jeg at det at vi tør å prøve og tør å høste oss erfaringer og at vi hele tiden har et våkent øye, på hvilken tid lærer den, og på den måten klarer å undervise og variere

undervisningen vår totalt sett. Er på en måte den tilnærmingen. Det er på ingen måte en generell oppskrift annet enn å observere og ha en bevissthet til hva slags opplegg vi har og hvordan dette treffer ulike elever (Lise).

Både Lise og Aksel uttrykker at det å tilpasse for hver enkelt elev er utfordrende å utøve i praksis, men også vanskelig å beskrive ut fra teori. Begge uttaler at det er umulig å *si noe om generell tilrettelegging*. Men gjennom å tilegne seg erfaringer, kan man kartlegge hvordan elevene lærer, slik at man senere kan tilpasse undervisningen. Mats supplerer denne uttalelsen med å beskrive hvordan TPO er et uoppnåelig mål, men samtidig en prosess som stadig fører til utvikling: «[...] Jeg tror jo at tilpasset opplæring er liksom den tingen du aldri oppnår, men alltid streber etter. Du kan liksom alltid bli bedre på det da» (Mats).

Både Mats og Lise gir uttrykk for at TPO er utfordrende å gjennomføre, da det alltid finnes et potensial for å forbedre tilretteleggingen. En slik forståelse kan relateres til perioden 1997-2005 der TPO omtales som et forvirrende prinsipp som er utfordrende å realisere i praksis (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9). Mats sin uttalelse om at TPO er *den tingen du aldri oppnår*, kan også sies å stemme godt med formuleringen i «Kultur for læring» (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), om at skolen skal strekke seg mot og tilstrebe differensiert undervisning for alle elever, men at dette kan være utfordrende å realisere i praksis.

Det kan synes problematisk at informantene beskriver TPO som en *ting* som aldri kan oppnås, da det presiseres i Opplæringslova (1998, §1-3) at «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*». Dersom TPO ikke kan oppnås, vil det kunne bety at noen elever også står i fare for ikke å få tilpasset opplæring. En slik forståelse, kan bety at undervisningen ikke gir alle elever like utviklingsmuligheter og følelse av likeverd (Jordet, 2020a, s. 108–109). Dette skaper begrensede muligheter for medvirkning og vil derfor kunne oppleves som en krenkelse, slik det beskrives av Honneth (2008, s. 102) og Jordet (2020a, s. 138). Enkelte elever vil da stå i fare for ikke å kunne realisere og utvikle sitt potensial for læring (Jordet, 2020a, s. 26–27). Til tross for at TPO beskrives som uoppnåelig og utfordrende både i forhold til teori og praksis, synliggjør informantene flere praktiske eksempler som viser det motsatte. Informantene gir eksempler på hvordan uteskole kan skape rom for TPO for alle elever, også ESL. Dette beskrives videre i kapittel 4.4.

Informantenes beskrivelser av TPO synliggjør et begrep som tolkes forskjellig og som skaper ulike forståelser for gjennomføring i praksis. TPO beskrives som noe som skjer *hele tiden* samtidig som det er noe som en *aldri oppnår*. Informantene synliggjør ulike forståelser, som

kan relateres til flere skolepolitiske epoker. Forståelsen av TPO som noe som skjer hele tiden, har i stor grad fellestrekk med styringsdokumenter fra 2005 og frem til i dag. Her uttales det at undervisningen skal tilpasses *hele tiden*, slik at flest mulig elever får et best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Lise presiserer også i tråd med nyere (2010-) styringsdokumenter at det ikke finnes noen *oppskrift* for å tilpasse, men at undervisningen bør ta utgangspunkt i de *alternativene* og *ressursene* som faktisk er tilgjengelige (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 10; St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Det er fokus på muligheter fremfor begrensninger.

Oppsummert kan det sies at informantene beskriver TPO ut ifra egen forståelse og egne erfaringer fra praksis i skolen. Informantenes refleksjoner synliggjør at TPO oppfattes som et stort og komplekst begrep, som kan være vanskelig å definere og gjennomføre i praksis. I spørsmål omkring TPO, gir informantene likevel flere konkrete eksempler på hvordan TPO planlegges og gjennomføres i undervisningen. Det synliggjøres refleksjoner som kan ha en forankring i styringsdokumenter fra ulike politiske epoker. Det kan tolkes som at lærernes utdanningsbakgrunn fra forskjellige skolepolitiske epoker kan ha innvirkning på forståelsen av TPO. Informantenes ulike beskrivelser skaper en usikkerhet omkring hva TPO egentlig betyr og innebærer i dagens skole. Det er ingen felles forståelse blant lærerne, noe som kan fremstå utfordrende å forholde seg til i praksis. Hvem skal TPO gjelde for? Og hvordan skal TPO gjennomføres?

Andre aspekter som vil være naturlig å peke på i oppsummeringen, er hvorvidt gjeldende lovverk, aktuelle styringsdokumenter og nyere forskning har nådd fram til praksisfeltet. Dette fordi flere av informantenes beskrivelser kan relateres til eldre definisjoner og styringsdokumenter. En annen vinkling kan være at informantene har utfordringer med å se endringen i forståelsen av begrepet TPO når begrepet skal beskrives i dagens skole. Informantene er imidlertid langt mer samstemte i praktiske eksempler som formidles og som belyses i kapittel 4.4.

Informantenes beskrivelser kan synes å underbygge uttalelsen om at TPO er et politisk vellykket begrep, som på samme tid har blitt for omfattende og utfordrende for praksis, slik det beskrives av Jenssen & Lillejord (2009, s. 13) og i «Høring NOU:23 Ny opplæringslov» (NOU 2019: 23, s. 19). Det hevdes at de ulike skolepolitiske reformene har fått gjennomslag på et overordnet plan, men at de politiske målene ikke realiseres av seg selv i praksis, en uttalelse som også kan sies å bekreftes i mine funn. Ut fra et kritisk perspektiv kan det

imidlertid understrekes at spørsmål relatert til TPO kun utgjorde en begrenset del av intervjuene. Om det hadde vært gitt større plass for oppfølgingsspørsmål og utdyping av tematikken, kunne resultatene fremstått annerledes.

Beskrivelser av TPO som er relatert til uteklasserommet, presenteres i kapittel 4.4 og kan fremstå som supplerende til presentasjonen i dette delkapitlet. Informantene kopler også begrepet differensiering til uteklasserommet. Disse funnene presenteres i kapittel 4.4, selv om det også kunne vært relevant for videre utdyping av TPO her.

4.2. Anerkjennelse

4.2.1 Informantenes beskrivelser av anerkjennelse

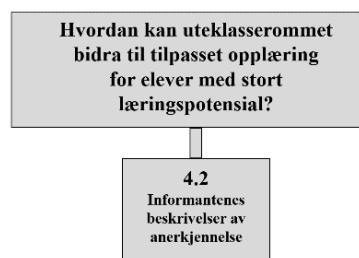
Informantenes beskrivelser av TPO gjenspeiler aspekter ved anerkjennelsesteorien, slik Jordet (2020a) anvender den som teori i sin pedagogiske forskning. Funnene som kan knyttes til denne teorien, er samlet her for videre drøfting. Informantenes uttalelser kan sies å representere anerkjennelse i de tre livssfærene gjennom beskrivelser av kjærlighet, rettighet og som sosial verdsetting (Jordet, 2020a, s. 95–105). Enkelte beskrivelser kan også tolkes som det motsatte, det Jordet (2020a, s. 106–110) omtaler som krenkelser.

Informantenes refleksjoner om tilpasninger for elevenes mangfold synliggjør tre ulike holdninger, som er grunnleggende i deres undervisningspraksis. Disse er sortert i tre kategorier som presenteres nedenfor: «Møte og se eleven», «Verdi i alle sammen» og «Ulikhet mellom seg selv og andre». Kategoriene omhandler hvordan elevene kan bli anerkjent gjennom å bli sett, verdsatt og bekreftet som individ (Jordet, 2020a, s. 86–87). Uttalelser som kan relateres til krenkelser er presentert i eget delkapittel.

4.2.2 Møte og se eleven – den private sfære

I denne kategorien synliggjøres informantens refleksjoner rundt hvordan de som pedagoger møter og ser elevene i undervisningen. Begrepet anerkjennelse blir eksplisitt fremhevet og beskrevet av informantene.

Ola uttaler at *anerkjennelse ikke betyr å skryte av, men å møte eleven ved å se eleven*. Informanten beskriver her en anerkjennende holdning. Det gis uttrykk for hva hans opplevelse av anerkjennelse er, at det handler om noe mer enn bare *skryt*. Det handler om *å møte og se eleven*, der eleven er. Ola sin beskrivelse samsvarer med hvordan anerkjennelse kan bety å ha et blikk for den enkelte elev og la eleven få rom til å utfolde sin særegenhet, slik også Jordet



(2020a, s. 86–87) beskriver det, og slik det fremkommer av Utdanningsdirektoratet (2020c). Flere av informantene gir uttrykk for at de er enige med Ola, når han uttaler dette.

Karl sier at anerkjennelse omhandler noe mer enn for eksempel anerkjennelse av resultater. Han utdyper uttalelsen ved å si at det innebærer en ivaretagelse av den enkelte elev i fellesskapet og at elevene har omsorg for hverandre: «[...] *Gi anerkjennelse for, det er ikke kun et resultat, men at du anerkjenner at de tar vare på hverandre eller løfter hverandre opp*» (Karl).

Informanten beskriver her anerkjennelse som ivaretagelse. Å ta vare på hverandre eller å gjøre hverandre gode blir fremhevet. Anerkjennelse beskrives da som en ferdighet i samhandling med andre. Dette synes å være en forståelse som ikke bare legger til rette for å fremme faglige resultater, men også sosial utvikling (Jordet, 2020b). Dette samsvarer med en forståelse av anerkjennelse som omhandler omsorg for andre individer (Honneth, 2008, s. 104; Jordet, 2020a, s. 95). Informantenes omsorg som her beskrives, kan også tilkobles Jordets (2020a, s. 183–184) beskrivelser om kjærlighet og nestekjærlighet. Læreren har et ønske om å gi omsorg til elevene og at elevene skal ivareta hverandre. Man ønsker det beste for elevene og dette uttrykkes gjennom ubetinget kjærlighet. Ola og Karls beskrivelser synliggjør dermed anerkjennelse av elevene gjennom kjærlighet for elevene. Det handler om en væremåte eller en holdning som uttrykkes i interaksjonen mellom to eller flere individ. Det handler om elevens velvære og kan også koples til momenter i elevens egen identitetsutvikling, slik Jakobsen (2009, s. 17) og Jordet (2020a, s. 95) beskriver det.

Per beskriver anerkjennelse gjennom et eksempel fra en undervisningssituasjon i uteklasserommet. Han synliggjør hvordan han selv som lærer opplever en situasjon hvor klassen er delt i mindre grupper. En slik organisering gir mer tid til å se og *snakke med den enkelte eleven*:

Spesielt når man kommer ned på halv gruppe, og får litt mer tid til å snakke med den enkelte eleven. En liten gruppe uten at de andre hører det at du kan si: det var kjempebra at du hjalp å bære sekken til hun som fikk gnagsår, eller at du delte skiven med han som glemte matpakken. Det der med å bli sett sant, da har vi en unik kommentar til den eleven og den er dønn ærlig. (Per)

Dette sitatet viser at anerkjennelse kan handle om både å *bli sett* og få *unike kommentarer*. Det pekes på at anerkjennelse ikke nødvendigvis kun handler om å løfte frem en elev i

fellesskapet, men heller se og *snakke med den enkelte eleven*. Det gir en forståelse av at anerkjennelse handler om å møte og se eleven som et enkeltindivid med sine særegne evner og ressurser. Det er interessant at Per trekker frem uteklasserommet i et spørsmål som ikke er relatert til uteklasserommet eller uteskole. I sitt eksempel beskriver Per hvordan en halv skoleklasse ute gir gode forutsetninger for å anerkjenne elevene, da man har mer tid til hver enkelt. Man kan undre seg om det er klassestørrelsen eller uteklasserommet som er avgjørende for at Per kan gi elevene en *unik kommentar*. I klasseromsundervisning inne vil det som oftest være flere elever og et mer lukket læringslandskap. Dette drøftes nærmere i kapittel 4.4.

Informantenes refleksjoner omkring det å «møte og se eleven» har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som kjærlighet i den private sfære. Informantene uttrykker at de er opptatt av å møte og se hver elev gjennom å fremme den enkelte som unik. Per beskriver hvordan omsorg for elevene og omsorg mellom elevene er sentralt, for å gi uttrykk for anerkjennelse. Dette er også forenlig med det å være til stede og hjelpe eleven. Det handler om omsorg og ivaretagelse av den enkeltes følelser og behov (Honneth, 2008, s. 104; Jordet, 2020a, s. 95). Oppsummert kan det sies at informantenes refleksjoner omkring «møte og se eleven» har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som kjærlighet i den private sfære.

4.2.3 Verdi i alle sammen – den offentlige sfære

I denne kategorien «*verdi i alle sammen*» oppsummeres informantenes beskrivelser rundt elevenes identitet og egenverdi.

Hans vektlegger at man må anerkjenne ulikhet fordi det er *verdi i alle sammen*: «[...] Skal man greie å klare å skape relasjoner, så må man anerkjenne dem for den de er. Så det er jo utrolig viktig at man som lærer har en grunnholdning om at det er verdi i alle sammen [...]» (Hans).

Hans knytter med denne uttalelsen det å møte og se eleven videre til at det er verdi i alle elever. Det betyr at det ikke er nok å møte og se enkelte elever, men at alle skal møtes med like premisser. Alle elever har da samme behov for å bli møtt med nærhet og det er av avgjørende betydning at den enkeltes individuelle behov blir ivaretatt, slik også Jordet (2020a, s. 183–184) beskriver det. Det gis uttrykk for at lærere bør inneha en *grunnholdning om at det er verdi i alle sammen*. Dette vil medføre at alle elever blir likeverdige møtt og sett. En slik grunnholdning anses av informanten som en selvfølge. For å nyansere dette funnet, presenteres en dialog mellom Kari og Hans som oppstod i dette intervjuet. Dialogen

synliggjør også kompleksiteten ved funnene i et fokusgruppeintervju, slik det ble vist til i delkapitlet 3.2.1.

Hans innleder dialogen med å beskrive alle elever som ulike, og at man i rollen som lærer må ha en *grunnholdning om at det er verdi i alle sammen*:

Vi har jo så mange forskjellige små individer. De er forskjellige alle sammen og noen av dem langt utenfor den A4 boksen. Men skal man greie å klare å skape relasjoner, så må man anerkjenne dem for den de er. Så det er jo utrolig viktig at man som lærer har en grunnholdning om at det er verdi i alle sammen. Og har man den, så kan man begynne med jobbingen med klassen, å få de til å anerkjenne hverandre etter hvert. Det er kanskje det som er mest spennende med å være lærer, at du møter så mange forskjellige typer (Hans).

Det du snakker om der, tenker jeg at bør være en selvfølge (Kari).

Ja, men det er ikke det (Hans).

At man har det grunnleggende synet. Både du og jeg jobber med studenter, så jeg tenker det er jo et tema at man må ha en genuin interesse for enkelteleven da. (Kari)

I dialogen beskriver Hans hvordan han opplever å møte *mange forskjellige små individer*, som også kan være svært ulike. Samtidig påpekes betydningen av å *anerkjenne dem for den de er*, som en nødvendighet for å skape en god relasjon. Dette kan relateres til et menneskesyn hvor elevene møtes med rettigheter og respekt, slik Skoglund & Åmot (2019, s. 22) beskriver det.

Hans peker videre på at det er læreren som legger fundamentet for anerkjennelse i undervisningen. Elevene vil da kunne utvikle en forståelse av egen og andres verdi i fellesskapet og deretter *anerkjenne hverandre etter hvert* (Honneth, 2008, s. 52; Jordet, 2020a, s. 258–260). Kari uttrykker at dette *bør være en selvfølge*, noe Hans også bekrefter, men samtidig presiserer at ikke er en selvfølge. Dialogen mellom Hans og Kari har paralleller med anerkjennelse i den offentlige sfære og at individer tilkjennes like rettigheter uavhengig av bakgrunn, iboende ressurser og prestasjoner, slik Jordet (2020a, s. 248) beskriver det. Det at Hans uttaler at man skal *møte eleven som dem de er*, kan også sies å være en tilnærming der elevene blir ansett som likeverdige innehavere av de samme rettighetene (Skoglund & Åmot, 2019, s. 22). Læreren ser eleven for den de er og anser hver enkelt elev som like mye verdt (Honneth, 2008, s. 121; Jordet, 2020a, s. 258).

Oppsummert kan det sies at informantenes refleksjoner omkring «verdi i alle sammen» har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som rettigheter i den offentlige sfære. Informantene uttaler at de anerkjenner at elevene er ulike og at det er *verdi i alle sammen*, selv om elevene representerer et stort mangfold.

4.2.4 Ulikhet mellom seg selv og andre – den sosiale sfære

I denne tredje kategorien «ulikhet mellom seg selv og andre» oppsummeres beskrivelser av hvordan elevenes *ulikhet og forskjeller seg imellom* kan relateres til den sosiale sfære.

Hans beskriver hvordan elevenes ulikhet blir ivaretatt ved at undervisningen blir tilpasset den enkelte: «[...] *man tar utgangspunkt i individet og tilrettelegger undervisningen eller opplæringen slik at hver enkelt får mest mulig ut av det, tenker jeg*» (Hans).

Det kan diskuteres hvorvidt sitatet kunne vært plassert under delkapittel 4.1, men det er plassert her, da det også synliggjør en holdning av anerkjennelse, som er i tråd med den sosiale sfære, slik den beskrives av Jordet (2020a, s. 273–274). En slik holdning poengteres også av informanten Aksel, som beskriver at elevene presterer ulikt i undervisningen, og at det skal legges til rette for at alle kan utfordres på sitt nivå: «[...] *tilpasset opplæring, da snakker vi jo om både de som strever litt mer enn de som også er litt sterke som må utfordres på sitt nivå*» (Aksel).

Refleksjonene til Hans og Aksel kan sees i forlengelse av kapittel 4.1, hvor TPO ble drøftet og belyst. Uttalelsene er imidlertid også interessante å diskutere i lys av anerkjennelsesteori, da beskrivelsene kan sees i lys av et solidarisk fellesskap, slik Jordet (2020a) beskriver det. Aksel erkjenner at elevene har ulik kunnskap og ressurser, noe som vil være sentralt å ta hensyn til i et læringsfellesskap hvor alle elevene skal kunne delta aktivt (Jordet, 2020a, s. 278). Ved at undervisningen tar utgangspunkt i at elevene er forskjellige, vil de også kunne oppleve å være betydningsfulle og ha verdi i fellesskapet, nettopp på grunn av sin ulikhet (Honneth, 2008, s. 138; Jordet, 2020a, s. 275). Dette innebærer at elevene vil få en forståelse for at alle har styrker og svakheter, som kan være positivt for fellesskapet. Elevene vil kunne forstå at forskjellighet kan være utgangspunkt for å hjelpe hverandre, ved å spille på lag og nyttiggjøre seg hverandres styrker. For at undervisningen skal kunne ivareta *de som strever og de som er litt sterke* vil det være behov for læringsaktiviteter som ivaretar elevenes ulike bakgrunn og forutsetninger. Elevens ferdigheter og kunnskaper vil da bli etterspurt og verdsatt og det legges til rette for anerkjennelse i den sosiale sfære (Honneth, 2008, s. 130; Jordet, 2020a, s. 273–274).

Aksel bruker kroppsøvingfaget som eksempel til å synliggjøre hvordan elevenes ulikhet kan være en styrke for fellesskapet:

[...] i kroppsøving så skal du anerkjenne ulikhet mellom deg selv og andre. Det har vi jo jobbet veldig mye med, og i kroppsøving og det å vite at ja, det er forskjeller mellom oss, vi er alle en gruppe elever, men vi har ulike behov, vi har ulike egenskaper og ferdigheter. Og det at vi sammen må fungere som en helhet som klasse, og da må vi møte hverandre på midten i de områdene der det gjerne er noen ulikheter. Du kan hjelpe meg med det jeg strever med og motsatt. Så har vi jobbet veldig mye med at disse typisk gode fotballguttene som du finner i alle kroppsøvingklassene, at de ikke skal drive å drible alle andre på rumpa i kroppsøving, men heller gjøre andre gode. Så jeg tenker at det er en måte å anerkjenne ulikhet på. (Aksel)

Aksel beskriver hvordan elevene har *ulike behov, egenskaper og ferdigheter* og at samspillet mellom elevene, blir et utgangspunkt for å anerkjenne ulikhet. Ved å skape læringsaktiviteter der ulikhet verdsettes, kan elevene selv oppdage verdien av å ha forskjellige egenskaper. En slik beskrivelse kan relateres til den sosiale sfære og hvordan elevene har unike og ulike bidrag i et felleskap (Honneth, 2008, s. 131; Jordet, 2020a, s. 102). Informanten uttrykker også hvordan elevene kan få en forståelse av hvordan de kan støtte hverandre: *du kan hjelpe meg med det jeg strever med og motsatt*. Det beskrives en gjensidig interaksjon hvor alle elevene har verdifulle bidrag for fellesskapet og kan være delaktig i et samarbeid, slik Jordet (2020a, s. 279) beskriver det. Aksel sin beskrivelse av å ivareta elevenes ulike behov gjennom varierte læringsaktiviteter og ved å legge til rette for at alle kan delta, vil også være forenlig med de tre grunnleggende prinsippene Jordet (2020a, s. 277–279) beskriver for et solidarisk felleskap.

Oppsummert kan det sies at informantenes refleksjoner om «ulikhet mellom seg selv og andre» har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som verdsettelse i den sosiale sfære. Det synliggjøres en bevissthet om at rollen som lærer innebærer å legge til rette for anerkjennelse av elevene, men også at elevene kan anerkjenne hverandre. Elevene har ulike ferdigheter og kunnskaper. Det kan skapes en grunnleggende anerkjennelse av hverandre, dersom forskjellene blir verdsatt gjennom et solidarisk felleskap.

4.2.5 Forståelse av TPO og anerkjennelse – en oppsummering

Informantenes refleksjoner omkring TPO og anerkjennelse synliggjør ulike forståelser av de to begrepene. Samlet sett beskrives sentrale aspekter som er forenlig med både en teoretisk og praktisk forståelse av TPO og anerkjennelse. Funnene viser at informantene er opptatt av å ta vare på og anerkjenne elevene, slik at alle blir verdsatt. Beskrivelsene setter fokus på hva anerkjennelse er og hvordan de faktisk anerkjenner og ivaretar elevene i undervisningen gjennom TPO.

Informantenes refleksjoner har paralleller til aspekter ved den pedagogiske anerkjennelsesteorien (Jordet, 2020a). Det synliggjøres en undervisningspraksis som legger til rette for at elevene opplever anerkjennelse i de tre livssfærene, slik Jordet (2020a, s. 95–102) utdyper. Resultatene synes imidlertid å vise at informantene ikke har et bevisst forhold til disse livssfærene, men at de likevel kommer til uttrykk gjennom beskrivelsene av deres undervisningspraksis. Informantene er samstemte i sine uttalelser om at elevene skal møtes, respekteres og verdsettes i fellesskapet. Dette kan tolkes som at elevenes mest grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt gjennom anerkjennelse i de tre livssfærene (Jordet, 2020b), selv om det ikke uttales eksplisitt.

Enkelte av informantenes uttalelser peker i en retning av at elever også kan bli oversett og at de ikke får de samme rettighetene som klassen for øvrig. I delkapittel 4.1 ble en usikkerhet omkring hva TPO egentlig betyr og innebærer i praksis belyst. I lys av anerkjennelsesteori kan det argumenteres for at enkelte aspekter ved informantenes beskrivelser, synliggjør faktorer som er i tråd med krenkelser, slik Jordet (2020a, s. 108–109) beskriver det. Det er i stor grad de *svake* elevene som omtales i tilknytning til TPO og man kan derfor undre seg over hvorvidt alle elever opplever anerkjennelse og får de samme mulighetene for tilrettelagt undervisning. Empirien synliggjør også at det kan være grunn til å undre seg over hvorvidt alle elever opplever å få de samme mulighetene til å realisere sitt potensial for læring, slik Jordet (2020a, s. 137) belyser i sin forskning. Funnene synliggjør en usikkerhet om hvorvidt elevenes forskjellige ressurser verdsettes på lik linje i undervisningen. På enkelte områder kan det synes som at de *sterke* elevene eller ESL kan oppleve det Jordet (2020a) definerer som krenkelser. De får begrensede muligheter til å være betydningsfulle og delaktige i et fellesskap ut fra sitt potensial, - sine individuelle kunnskaper, ferdigheter og behov (Jordet, 2020a, s. 109).

Informantenes refleksjoner synliggjør en mer inkluderende praksis for alle elever i diskusjonen omkring anerkjennelse og gjennom beskrivelser av erfaringer fra praksis, enn det som kommer til uttrykk i samtalene omkring forståelsen av begrepet TPO. Gjennom beskrivelser av undervisningspraksis synliggjøres det at informantene legger til rette for at elevene kan bli sett, verdsatt og bekreftet som enkeltindivider (Jordet, 2020a, s. 86–87). Det kan derfor være grunn til å undre seg over hvorvidt informantenes usikkerhet omkring forståelsen av TPO medfører reduserte tilpasninger i undervisningen, slik det beskrives av Jenssen & Lillejord (2009, s. 13) eller om lærerne faktisk legger til rette for flere tilpasninger enn det som kommer til uttrykk når begrepet TPO drøftes. Det må derfor presiseres at kun en liten del av intervjuet omhandlet konkrete spørsmål relatert til sammenhengen mellom anerkjennelse og TPO.

4.3 Elever med stort læringspotensial

4.3.1 Informantenes beskrivelser av elever med stort læringspotensial

Informantene anvender et bredt spekter av beskrivelser når det gjøres rede for ESL. Det gis uttrykk for at det er *vanskelig* å beskrive hvem denne elevgruppen er, slik Kari uttaler:

Det må kanskje være elever som har en stjerne i klassen, som er populære eller de kan fremtre både på en negativ og positiv måte. Elever som med en eller annen grunn andre i klassen ser opp til. Jeg synes det var et veldig vanskelig spørsmål egentlig [...] De ligger kanskje helt i front i forhold til å mestre ting, tenker jeg, hvis du tenker på de praktiske ferdighetene da. (Kari)

Informanten beskriver ESL som de elevene *som er spesielt interesserte og ligger helt i front i forhold til å mestre ting*. Det er elevene som kan fremstå som *en stjerne*, fordi de blir sett opp til av de andre elevene. De *praktiske ferdighetene* trekkes frem som en avgjørende faktor, samtidig som det beskrives en usikkerhet til hvorfor elevene skiller seg ut. Kari sine beskrivelser kan relateres til at ESL er en kompleks gruppe bestående av elever som lærer raskere og viser kompetanse forbi det som er normalt for jevnaldrende (Lie, 2014, s. 14–15; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Når Kari eksplisitt peker *på de praktiske ferdighetene*, kan dette ha sammenheng med hennes profesjon som kroppsøvlingslærer. Kari beskriver også hvordan hun har inntrykk av at ESL både kan fremstå på en *negativ og positiv måte*. Her kan det ligge en usikkerhet i hva Kari egentlig mener. Det kan tolkes som at Kari beskriver ESL

Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

4.3

Informantenes beskrivelser av elever med stort læringspotensial

som en kompleks elevgruppe, som uttrykker seg ulikt i klasserommet, slik det også beskrives av Olsen (2019, s. 17). En slik forståelse av ESL uttrykkes også av Aksel som uttaler at ESL både kan være elever som *ligger i front*, samt at disse elevene har *ulike styrker og svakheter*:

Jeg tok litt utgangspunkt i klasserommet mitt og tenkte litt tilbake på elever som jeg ser for meg med stort læringspotensial. Og det kan være både faglig sterke og svake elever som kan ha stort læringspotensial både med tanke på at de har ulike styrker og ulike svakheter, og kanskje ikke alt passer den eleven like godt som det passer de andre. (Aksel)

Aksel uttrykker at ESL både kan være elever som fremstår som *faglig sterke* og *svake* i undervisningen. Dette utdypes ved å beskrive hvordan ESL i likhet med andre elever kan ha både styrker og svakheter faglig. Deres potensial for læring vil komme til uttrykk gjennom fagstoffet og undervisningsmetoden som blir anvendt. Enkelte undervisningsformer vil fremme en elevs læringspotensial eller motsatt, da det kan hende at *ikke alt passer den eleven like godt*. En slik uttalelse synes å ha paralleller til forskning som uttaler at ESL ikke viser sitt potensial i alle skolefag, men heller innenfor bestemte fagområder. Eleven kan fremstå som relativt anonyme i klassen, men på enkelte områder vise stor faglig kompetanse (Lie, 2014, s. 14–15; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Aksel og Kari sine beskrivelser synes også å være i tråd med hvordan Olsen (2019, s. 17) illustrerer ESL som en heterogen elevgruppe bestående av et bredt spekter av elever. Informantene beskriver ESL med utgangspunkt i egen erfaringsbakgrunn eller med henvisning til *klasserommet mitt*, slik det ble uttrykt av Aksel ovenfor. Informantene har ulike elever og klasser, som gir ulike erfaringer og som danner informantenes forståelse av ESL. Dette kan være en forklaring på hvorfor det eksisterer utallige definisjoner av denne elevgruppen, slik det også beskrives av Bunting (2014, s. 166).

Ola beskriver en erfaring som gir uttrykk for at det kan være vanskelig å oppdage ESL i klasserommet. Han gir uttrykk for at disse elevene kan være *anonyme*, samtidig som de kan stille *reflekterende spørsmål*:

Noe annet som er vanskelig, er å få frem nysgjerrigheten da, ikke gjøre de passive. De kan sitte å synes timene er kjedelige eller undervisningen. Det som kan være vanskelig, er å få frem eller vise at de er nysgjerrige. For noen er veldig passive og sier jeg har gjort det, jeg er ferdig. Også jeg synes av og til det er vanskelig å finne de, men de kan være litt anonyme. Det er litt av min opplevelse. Også har du disse som spør veldig mange vanskelige og gode spørsmål. Ikke bare om fakta, som hvis vi

naturfag i 5 time, så spør de ikke hva er aktin og myosintråder i muskelen, det også, men gjerne spørre litt mer sånn reflekterende spørsmål. De er ikke bare ute etter et fakta svar. De er nysgjerrige på en litt mer utvidet måte, ikke bare fakta. (Ola)

Ola peker på at det kan være utfordrende å gjøre ESL delaktige i undervisningen. De kan melde seg ut av fellesskapet fordi de er *ferdige*. Flere av informantene uttrykker også at det kan være utfordrende å motivere ESL, da undervisningen kan oppleves som *kjedelig*. Ola beskriver imidlertid at mer åpne og reflekterende oppgaver kan skape motivasjon, da *de ikke bare er ute etter et fakta svar*.

Informantenes uttalelser om at ESL er en utfordrende gruppe å beskrive og tilpasse undervisningen for, er også forenlig med hva Bunting (2014) beskriver i sin forskning. Hun presiserer nettopp at ESL kan fremtre svært ulikt og ha forskjellige behov for tilrettelegging og oppfølging i undervisningen.

Informantenes refleksjoner synliggjør også en oppmerksomhet knyttet til hvorvidt elevene er faglig *svake/sterke* eller *aktive/passive* i undervisningen. Empirien fra denne delen av intervjuet, synes å vise at informantene har størst fokus på elever som beskrives som *svake/sterke* eller *aktive/passive* og ikke elever som befinner seg i det «midtre sjiktet» eller som fremstår som jevnt over middels fungerende. Informantene har størst fokus på elever som beskrives som *svake* eller med spesielle behov, men de er også oppmerksomme på elever som kan defineres som *ressurssterke*. Det uttrykkes ikke eksplisitt en oppmerksomhet om elevene som kan ha et ubenyttet potensial. Likevel belyser lærerne erfaring med enkelte elever som har realisert mye læring på kort tid gjennom undervisningsmetoder som passer eleven. Dette drøftes videre i delkapittel 4.3.3. Det kan også tilføyes ut fra empirien at det foreligger en usikkerhet om hvorvidt informantene anvender begrepet *svake elever* om de elevene som har spesialpedagogiske behov eller kun presterer generelt lavt faglig innenfor rammen av fellesskapet.

Oppsummert kan det sies at informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å definere eller beskrive hvem ESL er. Varierte og til dels diffuse beskrivelser kommer til uttrykk. Dette samsvarer med Bunting (2014, s. 166) som beskriver at det ikke finnes en klar definisjon av ESL i litteraturen. Forståelsen av hvem denne elevgruppen er, har også endret seg over tid. Ingen av informantene synes å ha kjennskap til styringsdokumenter som omtaler ESL og det vises ikke til aktuell litteratur eller forskning under intervjuene. Det vises kun til egne erfaringer med eksempler fra praksis for å beskrive elevgruppen. Dette kan sies å stå i

kontrast til begrepet TPO hvor informantene viste til definisjoner og lovverk, selv om beskrivelsene også her var tvetydige og diffuse.

Det kan være aktuelt å undre seg over hvorvidt lærerne har kjennskap til kompetansepakken om ESL (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Formålet med denne, er nettopp å legge til rette for en kompetanseheving og anerkjennelse av ESL. Kompetansepakken er bygd opp av flere moduler, derav modulen «identifisering», som kan skape en klargjøring av hvem ESL egentlig er. Her må det imidlertid understrekes at informantene ikke fikk et eksplisitt spørsmål om kompetansepakken i intervjuet. Dette ble utelatt, da formålet var å fremme hvilken kompetanse informantene faktisk hadde i intervjuøyeblikket. Flere av informantene har arbeidet i skolen en årrekke, og det er flere år siden de avsluttet sin utdanning. Man kan derfor tillate seg å tenke at manglende kompetanse omkring ESL, skyldes at elevgruppen fikk mindre oppmerksomhet tidligere enn slik det har blitt synliggjort i litteratur og styringsdokumenter det siste tiåret. Hvorfor informantene ikke refererer til relevante styringsdokumenter og kompetansepakken, kan ha ulike årsaker, som også nevnt ovenfor. Kompetansepakken ble publisert under COVID-19, noe som kan ha hatt betydning. Uavhengig av årsak, er det en mulig tolkning at det er et sprang mellom politikk og eksisterende praksis, og at nyere styringsdokumenter ikke når frem til lærerne i praksis, slik det beskrives av Møller et al. (2010, s. 20–21).

4.3.2 Relasjon og læringsmiljø

Informantene beskriver viktigheten av en god relasjon som utgangspunkt for å fremme elevenes læring og utvikling. Karl beskriver hvordan en *connection* med elevene kan være *nøkkelen* til å få frem sykt mye læring på kort tid. En god relasjon mellom lærer og elev er også sentralt for ESL. Dette er utgangspunktet for å bli kjent med elevene og for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elevens ulike behov (Gross, 2006, s. 426; Lie, 2014, s. 21–22; NOU 2016: 14, s. 22; Worrell & Erwin, 2011, s. 335). Om dette betyr at informanten har en god relasjon til alle elever, uttrykkes det implisitt at også ESL blir ivaretatt mer enn det som fremkommer eksplisitt under intervjuet når det er fokus på TPO for ESL.

Når det stilles spørsmål direkte om tilrettelegging for ELS, gir imidlertid Mats uttrykk for at det *rette miljøet* kan gi mulighet for nysgjerrighet og utfoldelse for disse elevene:

Det som jeg opplever med de er at de er veldig nysgjerrig, og de vil gjerne vite ting og spør ofte om ting jeg ikke er i stand til å svare på. De oppdager ting når de er i det rette miljøet eller elementet, sånn at de hele tiden finner nye ting de gjerne forundrer

seg over. (Mats)

Informanten beskriver her hvordan læringsmiljøet er avgjørende for ESL. Det uttales at i det *rette miljøet eller elementet*, vil disse elevene kunne utfolde seg og *forundre seg* over nye ting uten begrensninger. Dette samsvarer også med Olas uttalelse, som beskriver at ESL har behov for mer reflekterende og åpne oppgaver. Elevene kan fremstå som vitelystne, undrende og nysgjerrige. Empirien tydeliggjør også at en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for å få kjennskap til hvor og hvordan ESL lærer, hvilket miljø eller hvilke betingelser som fordres. Dersom en god relasjon ligger til grunn, vil læreren kunne få *frem sykt mye læring på kort tid*, slik Karl uttrykker det. Slike uttalelser samsvarer også med tidligere forskning som sier at en god lærer-elev relasjon er av avgjørende betydning for å utforme undervisningsopplegg som er tilpasset elevenes forutsetninger (Børte et al., 2016; NOU 2016: 14, s. 65; Stornes et al., 2008).

Hans peker på en utfordring med hvordan undervisningsoppleggene gjerne utformes. Han uttrykker det slik:

[...] det er en liten felle for lærere tror jeg at man havner og lager et opplegg som når den gruppen som ligger i midten. Også er det noen ekstra ressurser til de svakeste, men veldig få ekstra ressurser til de som har det største læringspotensialet. (Hans)

Informanten beskriver hvordan det kan være en *felle* at lærere utformer undervisningsopplegg som *når den gruppen som ligger i midten*. Hans bruker for øvrig begrepet *svakeste* som motsetning til ESL. Dette er imidlertid to begreper som ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. ESL kan også være elevene som er lavt presterende, slik det ble belyst i delkapittel 4.3.1. Hans sin uttalelse samsvarer mer med tidligere definisjoner som blant annet Idsøe & Skogen (2011, s. 48). Dette synliggjør også uklarheten til hvem ESL er, slik det også ble beskrevet i kapittel 4.3. Hans påpeker at det finnes ressurser som er øremerket *de svakeste*. Dette synliggjør kunnskap om spesialundervisning og de ressursene som her er aktuelle, slik det også fremkommer i delkapittel 4.3.2. Han påpeker for øvrig at det er *veldig få ekstra ressurser* for de sterkeste elevene, slik det også er poengtert i «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 76).

Hans viser også til en annen faktor som kan virke begrensende for hvordan læreren tilrettelegger for elevene. Han beskriver hvordan antall elever i en klasse kan skape utfordringer med å følge opp elevene på *de ulike nivåene de er*:

[...] Også kommer du ikke bort i fra det med antall elever. All forskning påstår at det ikke gir noe bedre resultater med mindre klasser, men det tror jeg ikke noe på. Det gir i hvert fall mye større muligheter for oss som lærere å kunne følge opp de enkelte, hvis det er litt færre elever i klassene. Nå får jo vi neste år et 8. trinn med 29-30 elever i hver klasse, og det er en utfordring å følge opp alle de i de ulike nivåene de er. Enten det er kroppsøving eller i klasserommet. I den ideelle verden hadde vi vært 20 kanskje.
(Hans)

Informanten beskriver her hvordan det ville skapt bedre forutsetninger for å *følge opp de enkelte*, om det hadde vært færre elever i klassen. Dette er en oppfatning som deles av flere av informantene. Dette kan også synliggjøre en forståelse av at hvert enkelt individ bør danne utgangspunktet for tilpasninger av undervisningen og ikke fellesskapet. Informantenes uttalelser kan derfor tolkes som problematisk i møte med intensjonen om å skape et læringsmiljø for alle, slik det anmodes om i «Mer og hente» (NOU 2016: 14, s. 21–22).

Ola gir et konkret eksempel som synliggjør at det også kan være utfordrende å tilpasse undervisningen for alle elever i en *hektisk arbeidshverdag*:

[...] Læreren la ikke merke til han fordi alt var lett og han gjorde seg ferdig med det han skulle. Han hadde kanskje regnet ut hele kapitlet for alt det jeg vet, også bare satt han der. I en hektisk hverdag så er det jo snakk om tid og. Så det skal på en måte være gode oppgaver for å treffe de veldig sterke. (Ola)

Her peker informanten på læreren som en viktig faktor for å gi elevene oppfølging. Læreren må utforme *gode oppgaver* som skaper utfordringer og mestringsfølelse også for de som er *veldig sterke*. Det synes imidlertid som dette kan være utfordrende i en *hektisk arbeidshverdag*. Det pekes med andre ord på didaktiske faktorer som klassestørrelse og lærerens tid, faktorer i konteksten utenfor eleven selv.

Oppsummert viser funnene at informantene beskriver det som utfordrende å tilpasse undervisningen slik at alle elever blir utfordret på sitt nivå. Selv om ESL ikke bare er de *sterke* elevene slik det i hovedsak omtales av informantene i denne undersøkelsen, er det også grunn til å undre seg over hvorvidt ESL, slik de er definert i nyere styringsdokumenter av Utdanningsdirektoratet (2021b), har en tilfredsstillende tilrettelegging i undervisningen. Når informantene har en forståelse av at betegnelsen ESL kan være et synonym for det å være høypresterende, kan dette relateres til NOU 2016: 14 (s. 8) hvor det beskrives at ESL kan være høytpresterende, men her poengteres det også «*ikke nødvendigvis*». Informantene peker

på betydningen av en god relasjon som avgjørende for å fremme læring hos elevene, men også eksplisitt for ESL. En god relasjon skaper innsikt i hvordan eleven lærer og skaper grunnlaget for å kunne tilpasse undervisningen ved å variere læringsarenaer og undervisningsmetoder. Betydningen av klassestørrelse blir fremhevet.

4.3.3 Elever med stort læringspotensial; uteglemt, men klarer seg likevel

Som tidligere beskrevet gir informantene uttrykk for at det er utfordrende å beskrive eller avklare hvem ESL er. Likevel synliggjøres det mange refleksjoner omkring denne elevgruppen.

Når ESL beskrives som en diffus elevgruppe, kan det også være grunn til å tenke at disse elevene kan bli uteglemt i undervisningen. Per uttrykker dette eksplisitt ved å si: *nå glemmer vi litt de med stort læringspotensial, men jeg er ikke så opptatt av dem.*

Informanten synliggjør at ESL kan uteglemmes ved at man *ikke er så opptatt av dem*. Per utdyper dette ved å beskrive hvordan man som lærer heller *må konsentrere seg om de svake*:

Jeg må være så ærlig å si at jeg havner fort i den gruppen lærere som sier at de flinke klarer seg bra likevel. Fordi vi må konsentrere oss om de svake. Det er en realitetsorientering samtidig som det er en falittlerklæring fordi vi kanskje ikke får utnyttet potensialet i de beste [...], tenk på de som glir gjennom så lett og kan bruke masse energi på andre ting. (Per)

Informantens beskrivelser av hvordan ESL kan bli bortglemt fordi man må konsentrere seg om *de svake*, synliggjør en forståelse av at ESL kun er *de flinke* elevene som presterer godt i skolen. ESL fremstilles som en elevgruppe som ikke har utfordringer i skolen, da de *glir gjennom så lett*, slik det beskrives av Per. Det kan derfor synes å være et uklart skille hos informanten omkring hvilket potensial alle elever har for å lære og hvordan de presterer faglig. Dette kan tolkes dithen at informantene har manglende kunnskap om begrepet læringspotensial og betydningen dette har for faglig måloppnåelse, slik Olsen (2019, s. 15) beskriver det. Informantene synes å definere et stort læringspotensial som ensbetydende med å være høyt presterende. Når Per gir uttrykk for at *de flinke glir gjennom så lett*, kan dette relateres til den tradisjonelle antagelsen om at ESL ikke har behov for oppfølging og tilrettelegging i undervisningen, slik det beskrives av Børte et al. (2016, s. 28).

Informantene refererer i stor grad til de *svake* elevene når ESL diskuteres. Dette kan tolkes som at informantene kategoriserer elevene enten som sterke med høye prestasjoner og et stort læringspotensial eller svake med lave prestasjoner og mindre læringspotensial. En slik

forståelse kan ha paralleller med forskning, som beskriver at lærere gir uttrykk for at vanskeligstilte elever burde få økt grad av tilrettelagt undervisning fremfor ESL (Andersen, 2021; Bunting, 2014, s. 165). Per sine beskrivelser kan gi uttrykk for at enkelte elever kan bli «oversett» i undervisningen. Dette kan sies å synliggjøre likheter med (Jordet, 2020a, s. 108) beskrivelser om krenkelsler i form av usynliggjøring. Dersom læreren ikke henvender seg til alle elever, vil dette kunne medføre følelse av mindreverd og mangel på selvrespekt (Jordet, 2020a, s. 108–109). Beskrivelsene relatert til at ESL blir bevisst oversett i undervisningen, kan tilknyttes det Jordet (2020a, s. 209) omtaler som en institusjonell krenkelse.

Funnene her har også paralleller til informantenes beskrivelser av TPO. Det ble gitt uttrykk for at TPO gjelder for alle elever, men informantene har likevel mest oppmerksomhet rettet mot de *svake* elevene. Per uttrykker også eksplisitt hvordan *de flinke klarer seg bra uansett* og derfor ikke har samme behov for TPO. Informantenes brede og diffuse beskrivelser av ESL, kan gjøre det utfordrende å forstå hvilke elever informantene refererer til. Det kan derfor være naturlig å undre seg over hvorvidt informantene beskriver elever som er høyt presterende fremfor elever som har et stort læringspotensial i intervjuene. I ettertid kan det bemerkes at informantene kunne fått flere oppfølgingsspørsmål om betydningen av å beskrive elever som *flinke* eller *svake*. Samtidig kan det synes som at mangfoldet av beskrivelser, representerer lærernes kompetanse omkring ESL og at ytterligere spørsmål ikke hadde gitt en større avklaring.

Selv om informantenes beskrivelser omkring ESL fremstår som diffuse, gis det eksempler fra praksis som kan synes å ivareta denne elevgruppen også. Informantene beskriver hvordan det legges til rette med tilpassede oppgaver slik at elevenes ulikhet blir ivaretatt. Det pekes på *åpne oppgaver* som et helt konkret eksempel på hvordan undervisningen kan tilpasses elevenes ulike forutsetninger. Ola utdyper det slik:

[...] Jeg tenker kanskje åpne oppgaver der de kan sette rammebetingelser selv, at de må konkretisere oppgaver selv og at de ikke får det som en oppgave de skal svare på. Men at de må reflekterte avgrensninger selv. Jo mer åpen oppgaven er, jo vanskeligere blir det egentlig. (Ola)

Informanten beskriver hvordan *åpne oppgaver* legger til rette for at elevene selv *kan sette rammebetingelser* og bestemme vanskelighetsgrad ut ifra hvor *åpen oppgaven er*. Åpne oppgaver beskrives som en tilnærming der elevene selv har mulighet for å tilpasse

undervisningens innhold etter egne evner og forutsetninger. Hans utdyper også hvordan åpne oppgaver kan bidra til en mer tilpasset undervisning for ESL:

[...] Det er jo alltid vanskelig å nå alle i en stor gruppe. Men det å ha litt åpne oppgaver som kan gjennomføres på ulike nivåer, også for de med størst læringspotensial. At de virkelig kan strekke seg, å få tatt ut hele sitt register. (Hans)

Hans uttrykker at det er *vanskelig å nå alle i en stor gruppe*, slik det også kom frem i delkapittel 4.1.1. Hans beskriver i likhet med Ola hvordan åpne oppgaver legger til rette for å nå flere elever. Åpne oppgaver synes derfor å kunne kompensere for et mindre antall elever i gruppen når flest mulig elever skal bli møtt med TPO. Det er interessant at Hans også beskriver eksplisitt hvordan åpne oppgaver legger til rette for *de med størst læringspotensial* slik at de kan *få tatt ut hele sitt register*. Her kan det imidlertid være usikkert hvorvidt Hans beskriver elever som er høyt presterende eller elever som har et ekstraordinært læringspotensial. Uavhengig av hvilke elever som omtales, synes bruk av åpne oppgaver å ivareta alle elevene uavhengig av hvilket nivå de er på eller hvilket læringspotensial de har.

I alle intervjuene beskrives bruk av åpne oppgaver. For å utdype dette funnet, presenteres flere av informantenes uttalelser. Aksel som også underviser i samfunnsfag, beskriver hvordan åpne oppgaver legger til rette for refleksjon hos elevene:

[...] åpne oppgaver gir jo en større grad av tilpasning innad i oppgavene. Det er jo veldig mange av målene som for eksempel i samfunnsfag som går på refleksjon, det er det jo også i kroppsøving, men så er det jo ikke alle elever som er i stand til å reflektere så veldig dypt. Så vi også har fokusert mye på de åpne oppgavene. Det er jo klart at i planleggingen så tenker vi jo alltid på hvordan vi skal få dette til å treffe alle de ulike 30 behovene som du kan ha i et klasserom, i den grad det går. (Aksel)

Ola, Hans og Aksel beskriver hvordan åpne oppgaver legger til rette for refleksjon og en undervisning som er tilpasset elevenes *ulike nivåer* og *ulike behov*. Empirien har derfor paralleller til hvordan åpne oppgaver kan fremme lærelyst, kreativitet og utfordring, slik det blir beskrevet i relevant forskning (Gijbels et al., 2005; Hattie, 2013, s. 312–313; Montgomery, 2009, s. 9–12). Her hevdes det også at åpne oppgaver legger til rette for et inkluderende læringsmiljø der alle elever kan få mulighet til å utfolde sitt iboende potensial (NOU 2016: 14, s. 20–21). Aksel avslutter sitt innlegg med å si: *i den grad det går*. Dette fremstår som en kort kommentar etter at han har besvart et spørsmål. Kommentaren kan imidlertid være interessant fordi det her synes som han gir uttrykk for en usikkerhet om

hvorvidt TPO er realistisk å gjennomføre for alle elever i en stor klasse med begrenset lærerressurs. Dette synliggjør igjen den usikkerheten informantene kan ha i forhold til en realisering av TPO. Hvorvidt en skal lykkes er avhengig av samhandling mellom flere faktorer; ressurser i eleven selv, lærerens didaktikk og rammefaktorer som antall elever i klassen.

Oppsummert kan man konkludere med at informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å tilpasse undervisningen for ESL. Dette kan skyldes ulik forståelse av hvem ESL er og hva læringspotensial egentlig innebærer. Det uttrykkes at man må *fokusere på de svake* og at undervisningen ofte tilpasses de elevene som *ligger i midten*, slik det også ble belyst i delkapittel 4.3.2. Samtidig beskriver informantene hvordan åpne oppgaver kan legge til rette for at elevene selv kan bestemme nivå på oppgavene og *få tatt ut hele sitt register*. Samlet sett synes derfor empirien å synliggjøre at informantenes refleksjoner omkring ESL viser til en undervisningspraksis som både kan ivareta og marginalisere ESL. Det er utfordrende å konkludere, da informantenes beskrivelser er svært sprikende.

Beskrivelsene omkring åpne oppgaver kan uansett fremheves som et interessant funn i empirien. Dette betyr at informantene anvender pedagogisk differensiering gjennom berikelse uten at de selv beskriver dette eksplisitt som et eksempel på TPO. Det kan tolkes som at informantene har kjennskap til hva berikelse innebærer og at dette anvendes ubevisst for å tilpasse undervisningen. Informantene beskriver eksplisitt hvordan de anvender berikelse gjennom åpne oppgaver tilsvarende problemløsning, varierte læringsformer og tverrfaglig arbeid (NOU 2016: 14, s. 56). Gjennom bruk av åpne oppgaver kan elevene selv bestemme *rammebetingelser* og *konkretisere* oppgavene. Åpne oppgaver er gjerne abstrakte, åpne og varierte, slik det beskrives av Lie (2014, s. 120) og i «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 63), og beskrives også som særlig fordelaktige for ESL. Det kan også her være grunn til å undre seg over hvorvidt informantene er kjent med sentrale styringsdokumenter som skal gi føringer for skolens praksis.

Oppsummert kan det også presiseres at informantene synes det er utfordrende å beskrive hvem ESL er og hvorvidt dette dreier seg om elevenes potensial for læring eller nivå på faglige prestasjoner. Man kan undre seg over hvorvidt informantene er kjent med forskjellen mellom læringspotensial og prestasjoner. Empirien kan også tolkes dithen at informantene ikke har et bevisst forhold til å legge til rette for ESL, da *de klarer seg uansett*.

I forlengelsen av tematikken åpne oppgaver, beskriver informantene uteklasserommet

eksplisitt som en arena der ESL kan anerkjennes gjennom et mer åpent læringslandskap med mange muligheter. Per presiserer at varierte læringsarenaer er avgjørende for å skape en best mulig undervisning som ivaretar *elev, klassemiljø og fagstoff*. Dette er i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2022) som beskriver hvordan TPO skal innebære å variere læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter, for uten vurderingsformer i undervisningen.

Lise kopler begrepet anerkjennelse til bruk av åpne oppgaver og uteklasserommet. Hun beskriver hvordan ESL kan anerkjennes ved at undervisningen foregår *utendørs* og at det da legges til rette for varierte innganger til læring. Dette kan innebære *andre typer opplegg* og *andre typer ytre miljø*:

[...] også tror jeg at vi kan dra inn en annen dimensjon i tillegg som handler om å på en måte anerkjenne at denne eleven her lærer kanskje ikke så godt inne i dette klasserommet, men at den beste anerkjennelsen den eleven får igjennom en tilpasset opplæring kan være utendørs, og få andre erfaringer som gir mer læring, andre typer opplegg, andre typer ytre miljø. Så er jo det en anerkjennelse av den elevens behov og evner da. (Lise)

Informanten uttrykker at den beste anerkjennelsen ESL kan få, er TPO gjennom annerledes undervisning, slik det også uttrykkes i «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 56). Lises uttalelse vil også kunne være interessant å se i lys av delkapittel 4.2.4 og Jordets (2020a, s. 109) beskrivelser av verdsettelse i den sosiale sfære. Elevenes engasjement kan påvirkes av ulike undervisningsmetoder og derfor være avgjørende for realisering av deres iboende potensial. Lise beskriver at læringsrommet *utendørs* kan gi andre læringsopplevelser og derfor skape *anerkjennelse av elevens behov*. Dette kan derfor være en arena som gir rom for metoder som legger til rette for at alle elevene kan verdsettes og delta i undervisningen. I delkapittel 4.4 vil derfor muligheter som finnes for ESL i uteklasserommet, belyses nærmere ut fra empirien som foreligger.

4.4 Muligheter i uteklasserommet

Det siste hovedtemaet belyser hvilke refleksjoner informantene har om uteklasserommet som læringsarena for ESL. Kapitlet innlemmer også oppsummeringer fra kapittel 4.1 - 4.3 for å kunne drøfte mer helhetlig hvorvidt uteklasserommet er en arena som kan bidra til TPO for ESL. Empiri omkring uteklasserommet synliggjør ulike perspektiver som kan være relevant for ESL og hvordan denne elevgruppen lærer best. Kapitlet synliggjør både uteklasserommets muligheter mer generelt og hvordan dette kan være en arena som kan bidra til TPO for ESL.

Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

4.4
Informantenes beskrivelser av muligheter i uteklasserommet

4.4.1 Informantenes forståelse (og erfaringer) av uteklasserommet

I dette delkapitlet presenteres informantenes erfaringer med uteklasserommet som læringsarena. Klasserommets fysiske miljø endres når undervisningen flyttes ut. Elevene får mer *frihet* til å *tenke* fordi læringslandskapet blir mer *åpent*, slik Ola beskriver det: «*Man får mer frihet til å tenke selv ute, tror jeg. Mens inne her (inne) er det kanskje et klima der det er forventet spørsmål og svar, mens ute er det litt mer åpent*» (Ola).

Informanten gir uttrykk for at læringsmiljøet ute er *mer åpent* og at elevene får bedre mulighet til å *tenke selv*. Elevene får større grad av frihet og det kan tolkes som de får større mulighet til å undre seg og reflektere. Læringsrommet ute kan derfor sees i lys av et utvidet læringsrom som gir elevene flere og bedre innganger til kunnskap, slik det beskrives av Ropeid (2022). Det påpekes at elevene kan utfolde seg i større grad i et læringslandskap der det ikke bare er *forventet spørsmål og svar*, en uttalelse som kan tolkes som at det er mer lukka oppgaver i de ordinære klasserommene.

Kari gir også uttrykk for at uteklasserommet gir *flere muligheter*. Det blir en arena for større grad av fysisk aktivitet: «*[...] når vi er ute så gir det noen flere muligheter til å utfolde seg i større grad*» (Kari).

Ola og Kari synliggjør med disse uttalelsene at undervisningen ute både gir rom for mer variasjon eller *flere muligheter* og at elevene kan *utfolde seg i større grad*. Dette synes å vise en forståelse av at klasserommet inne begrenser elevene. Dersom undervisningen flyttes ut, vil dette gi elevene bedre muligheter til å utforske, utfolde og undre seg gjennom å være aktive. Elevene får større mulighet til å anvende både sine teoretiske og praktiske ferdigheter i uteklasserommet (James & Williams, 2017, s. 68; Meld. St. 18 (2015-2016), s. 72–77).

Informantenes refleksjoner gir uttrykk for at uteklasserommet tilfører undervisningen noe som både kan endre elevene og hvordan læringsaktivitetene gjennomføres. Funnene synes å vise at elevene opptrer mer *skjerpet* og holder mer *fokus* fordi undervisningen ute har en mer *utforskende faktor*. Informantene beskriver uteklasserommet i lys av erfaringer fra klasserommet inne og synliggjør hvordan det å være inne og ute skaper forskjellige muligheter i undervisningen. Lise uttrykker det slik:

*[...] Hvis vi tar utgangspunkt i uteklasserommet som fysisk miljø, så skjer det et eller annet med konsentrasjonen til folk, opplever jeg ofte når vi kommer ut. At folk er mer skjerpet. Det er mer fokus på det som er oppgavene. Og om det handler om at det er mindre teoretiske oppgaver som skal løses på ark med penn innenfor rammene av en pult på 50*90cm, det vet jeg ikke. Men det er et eller annet som ofte skjer. Og hvis man da i tillegg legger til rette for en gruppestørrelse som gjør at folk opplever at de enten kan fokusere på noe som kan drilles inn, eller noe som har en utforskende faktor i seg som gjør at de får utforsket naturen, heller enn å utforske hvor hardt man kan dra i håret til den foran seg. Det virker som det har en sånn effekt som gjør at de paradoksalt nok i det å huske hvor de er, så glemmer de omgivelsene sine. (Lise)*

Lise gir uttrykk for at uteklasserommet gir *mer frihet, flere muligheter* og har en mer *utforskende faktor i seg* enn klasserom inne. Dette er beskrivelser som kan relateres til undersøkelsen til James & Williams (2017), der det kom frem at elevene synes undervisningen ute er mer praktisk og meningsfull. Det beskrives også at læringsaktivitetene har en *utforskende faktor* gjennom at undervisningen foregår i naturen. Lise poengterer at dette gir mulighet for å undersøke noe annet enn *hvor hardt man kan dra i håret til den foran seg*. Informantens beskrivelse kan derfor også peke i retning av at elevene har mindre utfordrende atferd ute, da elevene opplever uteskole mer relevant og meningsfylt, slik det også beskrives av Jordet (2010, s. 20–21) og Utdanningsdirektoratet (2021c).

Videre beskrives det at uteklasserommet kan skape et *avbrekk i undervisningen* som forandrer den relasjonelle dynamikken, det *gjør noe med hele stemningen i en positiv retning*. Aksel som også underviser i engelsk, belyser hvordan uteklasserommet kan være positivt for flere fag:

Jeg har jo vært mye ute i kroppsøvningsfaget, men jeg har også tatt med elevene i andre fag og hatt noen stafetter med ordklasser i engelsk blant annet. Og jeg merker jo at med en gang man beveger seg ut av klasserommet så gjør det noe med motivasjonen

deres. Fordi dette gjør vi ikke så ofte, nå er det litt avbrekk fra det som skjer i klassen selv om de ikke har et avbrekk fra læringen, bare det å komme seg ut gjør noe med hele stemningen og i en positiv retning. Så er det jo det der med at inne i klasserommet så blir du gjerne litt bundet opp til bøker, skjerm, til papir, så når du kommer ut så gjør du noe helt annet. Du bruker kroppen, du er mer praktisk, du får en litt annen tilnærming til det tenker jeg. (Aksel)

Aksel beskriver hvordan elevene opptrer annerledes når undervisningen flyttes ut. Det er mer motiverende og oppleves som et avbrekk fra undervisningen i klasserommet inne, selv om tematikken i undervisningen er den samme ute som inne. Elevene får en annen tilnærming til det å lære, gjennom å være mer praktiske og mindre bundet til *bøker, skjerm* og *papir*. Informantens beskrivelser samsvarer med Ropeid (2022) som beskriver hvordan uteklasserommet gir elevene flere og bedre innganger til kunnskap. Aksel sin uttalelse er særlig interessant fordi han underviser i flere fag, både praktiske og teoretiske. Hans beskrivelser peker derfor på uteklasserommet som en inngang til kunnskap i flere fag. Bruk av kroppen eller grov-motorisk aktivitet blir fremhevet.

Viktigheten av alternative metoder løftes også frem av Mats, som uttrykker at: «*Norsk skole er jo 10 år med sitting og vi er skapt for noe helt annet*» (Mats).

Mats uttrykker her at skolen består av *sitting* i klasserom og at elevene er skapt for andre former for aktivitet. Informantens beskrivelse gir uttrykk for at elevene har behov for å lære gjennom bruk av andre læringsarenaer og aktiviteter enn det et ordinært klasserom gir muligheter for. Flere informanter har en tilsvarende tilnærming. De uttrykker at undervisningen i klasserommet ikke legger til rette for utvikling av hele mennesket. Slike betraktninger eller refleksjoner kan synliggjøre en forståelse av at ren klasseromsundervisning er uforenlig med Kunnskapsdepartementets (2017) mål om dannelse av hele mennesket, da *vi er skapt for noe helt annet*. Man kan derfor undre seg over hvorvidt undervisning i uteklasserommet vil være nødvendig for å realisere nettopp dette.

Informantenes beskrivelser av hvordan uteskole eller undervisning i uteklasserommet fungerer, kan være en tilnærming som anvendes for å ta *større tak i hele mennesket*. De opplever at undervisningen ute gir elevene flere muligheter til å utfolde seg og samtidig anvende flere sanser i læringsarbeidet, slik Ola uttrykker det: «*[...] Det er jo sånn at du sanser med mange flere sanser. Det er sanselæring rett og slett og verdier som er kjempefine ute. Vi får kanskje større tak i det hele mennesket i større grad*» (Ola).

Informanten uttrykker at uteklasserommet legger til rette for *sanselæring*, en undervisning der elevene kan anvende *flere sanser* enn i klasserommet inne. Informanten gir her uttrykk for at uteklasserommet ikke bare er en læringsarena, men også en dannelsesarena der hele mennesket blir aktivisert. Disse uttalelsene om uteklasserommet kan synes å være forenlig med det Jordet (2010, s. 32) omtaler som en bred forståelse av uteskole, der elevenes allmenne dannelse utvikles gjennom både fysisk og faglig utfoldelse. Det er imidlertid ingen av informantene som eksplisitt beskriver uteskole med utgangspunkt i det Jordet (2010, s. 32) beskriver som en bred eller smal forståelse. Men informantenes uttalelser gir tydelig uttrykk for at bruk av uteskole kan romme både faglig læring og bidra til en dannelsesprosess.

Informantenes beskrivelser synliggjør uteklasserommet som en læringsarena som gir flere og andre muligheter enn det ordinære klasserommet. De uttrykker også hvordan uteklasserommet skiller seg fra undervisning i sal. Informantene gir uttrykk for at elevene oppfører seg annerledes ute og fremstår som mer fokusert i læringsarbeidet. Dette er i tråd med aktuelle styringsdokumenter og litteratur knyttet til uteskole, hvor det nettopp beskrives at uteklasserommet legger til rette for å bruke *flere sanser*. Læringsaktivitetene legger da til rette for stimulering av hodet, hjerte og hånd, slik Jordet (2010, s. 15–16) beskriver det. Det presiseres hvordan undervisning i uteklasserommet kan fremme læring hos elevene, da de her kan utforske og lære noe nytt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere av beskrivelsene peker også i retning av at uteskole praktiseres i tråd med det Jordet (2010, s. 32) beskriver som en bred forståelse av uteskole. Undervisningen i uteklasserommet har ikke nødvendigvis et fagspesifikt mål, men gir elevene mulighet til utvikling og realisering av iboende ressurser.

Informantenes beskrivelser synliggjør en forståelse av at uteskole kan legge til rette for at alle elever kan få TPO. Dette kan ha sammenheng med at i denne delen av intervjuet, har informantene lite fokus på *sterke* eller *svake* elever. Uteklasserommet beskrives som en arena for alle. Det pekes på muligheter for dannelse og utvikling av hele mennesket hos alle elever fremfor begrensninger som ligger i elevenes kunnskapsnivå. Funnene viser derfor at uteskole kan fremstå som en arena der alle elever kan uttrykke seg og tilegne seg kunnskap ut fra egne forutsetninger. Elevene beskrives ikke som utelukkende *svake* eller *sterke*. Det kan synes som uteklasserommet legger til rette for å anvende nye eller andre egenskaper enn i klasserommet inne. Informantene får derfor et annet fokus enn å kategorisere elevene som *sterke eller svake*.

For ESL vil også dette kunne bety at det åpnes for flere muligheter til å realisere et iboende potensial gjennom nye og flere muligheter for læring i undervisningen. ESL vil kunne

anerkjennes ved at det legges til rette for en annerledes og mer inkluderende undervisning i et nytt miljø og gjennom et annet undervisningsopplegg, slik det utdypes videre i delkapittel 4.4.3 og 4.4.4. Uteklasserommet legger til rette for et åpent læringslandskap der ESL får mulighet til å tilegne seg kunnskap selvstendig og samtidig avgjøre vanskelighetsgraden i læringsarbeidet.

4.4.2 Relasjonsbygging i uteklasserommet

I dialogene om TPO og uteklasserommet løfter informantene frem betydningen av å bygge gode relasjoner med elevene. Uteklasserommet pekes på som en viktig arena for å knytte elevene mer sammen og for å skape motivasjon. Aksel uttrykker det slik:

Så er det jo ikke ofte vi er ute eller gjør ting ute. Så det blir jo en forandring at du gjør noe nytt som kan være kjekt for å få et avbrekk fra det de sitter med dag inn og dag ut i klasserommet. De får helt nye omgivelser. Jeg tenker at det virker både ved at det binder klassen mer sammen og hele stemningen blir bedre og det gjør noe med motivasjonen og. (Aksel)

Aksel beskriver hvordan miljøet ute blir *en forandring* og at det legger til rette for at *stemningen* og *motivasjonen* blant elevene blir bedre. Denne uttalelsen er også representativ for flere av informantene. Det beskrives hvordan dynamikken i undervisningen endres i uteklasserommet. Naturen skaper nye omgivelser som legger til rette for at elevene kan lære noe nytt, på nye måter eller få et avbrekk fra undervisningen i klasserommet inne. Karl utdyper dette og beskriver hvordan det å være ute er en *bedre* arena for at læreren kan bli kjent med elevene og at elevene kan bli bedre kjent med hverandre:

Det er utrolig stor miljøskaping å være ute. Skal man bli kjent med klassen og de skal bli kjent med hverandre, så er ute 10 ganger bedre enn inne, synes jeg [...] Det er fordi de får litt mer rom og kanskje være litt friere, kanskje vi gir de litt mer utfordring og med å være ute. (Karl)

Informanten beskriver at det kan oppleves *litt friere* for elevene når man er ute, noe som synes positivt for å kunne gi elevene *mer utfordring*. Karl gir også uttrykk for at et større areal er fordelaktig for å kunne snakke med den enkelte eleven. Denne forståelsen deles også av Hans som beskriver utfordringer med å bli kjent med elevene i sal:

Så har jo vi på skolen hos oss en liten sal hvor det er veldig mye støy. Og det er nesten ikke mulig å gjennomføre en normal samtale hvor alle andre er rundt oss. Men straks

man kommer litt mer ut i litt mer rom og luft og tid ikke minst til å ta kontakt med de man kjenner minst og bygger litt sånn lærer-elev relasjon. Det er mye bedre å få til utendørs, enn med de rammefaktorene vi har innendørs. (Hans)

Informanten beskriver hvordan en vanlig kroppsøvingstime i sal skaper dårlige forutsetninger for gode relasjoner med elevene. Lydnivå og areal i sal er begrensende for lærerens mulighet til å skape kontakt med elevene. Hans beskriver uteklasserommet som en arena der læreren får mer tid og mulighet til å utvikle en god lærer-elev relasjon. Dette er forenlig med hvordan Mats også beskriver at dynamikken mellom lærer og elev endres ute. Man omgås på en helt annen måte og læreren blir *en del av gruppen*:

[...] du kommer i en helt annen kontakt med elevene når du er ute enn når du er inne. Du omgås på en helt annen måte. Jeg kan ikke forklare det godt nok, det er i hvert fall sånn jeg føler det. Vi spiller på en måte mer på lag. Jeg er en del av gruppen, mens her er jeg mer en autoritet som skal ha ro i klasserommet. (Mats)

Informantene beskriver hvordan læreren får en annen *kontakt* med elevene ute. Læreren går fra å være en *autoritet* med negativ tone til å bli en medspiller. Dette kan skape muligheter for læreren til å snakke med elevene på en annen måte og skape gode relasjoner, de blir *mer på lag*. Dette binder *klassen sterkere sammen* og kan skape bedre forutsetninger for undervisning i klasserommet inne også, slik Ola beskriver det:

Så tenker jeg også verdien av å være ute, verdien av å oppleve sånne stemningsfulle dager i lag. Og det er jo kanskje de opplevelsene i lag som fører klassen sterkere sammen når vi er tilbake her (klasserommet) da, hvor vi er størsteparten av året. (Ola)

Ola påpeker viktigheten av at læreren og elevene opplever spesielle ting *i lag*. Dette kan være positivt for klassemiljøet og undervisningen inne. Ute kan også læreren snakke med elevene uten å *se hverandre i øynene*. Dialogen med elevene vil kunne føles mer naturlig og man kan lettere snakke om temaer som eleven er opptatt av. Dette skaper fundamentet for elevenes *læring* slik Per uttrykker det:

[...] det er mye lettere å snakke med de. Jeg har noen gode erfaringer med det altså. Fordi du følger en sti sammen og du slipper å se hverandre i øynene. Dialogen går av seg selv på en helt annen måte og du begynner gjerne å snakke om vær og vind, hva har du gjort i helgen, har du søsken, hva jeg liker å spise når på tur. Du etablerer eller forbereder resten av læringsoppholdet. (Per)

Informanten beskriver her hvordan uteklasserommet legger til rette for å snakke mer med elevene. Det skapes situasjoner der man kan snakke om situasjonsrelaterte temaer som *vær og vind* eller andre temaer som elevene er opptatt av. Læreren blir bedre kjent med elevene, noe som også vil være positivt for elevenes videre læring.

Oppsummert kan det sies at informantene fremstår samstemte når det pekes på verdien og fordelene ved å bygge relasjoner i uteklasserommet. Det å være ute fremstår fordelaktig for elevenes relasjon til hverandre og lærerens relasjon til elevene. Læreren får da en mindre autoritær rolle ovenfor elevene. Det beskrives også at relasjonene som skapes i uteklasserommet vil ha innvirkning på undervisningen inne. I uteklasserommet oppstår felles opplevelser som legger til rette for at læreren får innblikk i elevenes interesser og tanker. Dette er også i samsvar med hvordan Nergaard (2021) beskriver aktiviteter i uteklasserommet som en mulighet for å få innsikt i flere av elevenes interesser, som også kan ha betydning for TPO mer generelt (Ropeid, 2022). Det blir felles opplevelser som danner utgangspunktet for å snakke med elevene og som videre gir læreren bedre forståelse for hvem elevene er og hvordan hver enkelt lærer best (Kilskar, 2017; Størseth, 2021).

4.4.3 Realisering av læringspotensialet ute

Et annet aspekt som kommer til uttrykk gjennom informantenes refleksjoner om uteklasserommet som læringsarena, er muligheten for realisering av den enkeltes læringspotensial. Det beskrives hvordan læringsaktiviteter i uteklasserommet tilbyr *en større verden* med et *større spillerom*. Dette beskrives positivt for elevenes muligheter til å lære. Undervisningen begrenses da i mindre grad av *rammefaktorer* og elevene får mulighet til å anvende sin *nysgjerrighet*, slik Hans uttrykker det:

Det er jo en større verden ute hvor det er et større spillrom og den nysgjerrigheten jeg snakket om i stad som noen elever har, at den kan få enda større spillrom hvis man har et større miljø utendørs. At det ikke blir begrenset av alle de rammefaktorene som man da opplever om det er i et klasserom eller om det er i en gymsal. At det potensialet får større spillerom rett og slett. (Hans)

Informanten beskriver hvordan en *større verden* eller læringsarena skaper flere muligheter for at elevene kan være *nysgjerrige* og utvikle sitt eget *potensial*. Et større læringsrom virker positivt for realisering av elevenes læringspotensial og for relasjonsbygging, slik det også ble beskrevet i delkapittel 4.3.3. Rammefaktorene i undervisningen i sal eller klasserom kan fremstå begrensende for realiseringen av elevenes læringspotensial. Informantens uttalelse

kan også relateres til hvordan undervisning i uteklasserommet skaper en variert skolehverdag, der elevene kan oppleve flere og bedre mestrings- og læringsopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017; Wigestrands & Berntsen, 2021).

Informantene fremstår som særlig engasjerte i samtalene om uteklasserommet. De diskuterer hverandres innspill uten oppfølgings spørsmål fra meg som intervjuer, slik det er beskrevet i delkapittel 3.3.3. Dialogene synliggjør flere faktorer ved uteklasserommet som kan være positive for at elevene kan realisere sitt iboende potensial. Utdraget av dialogen mellom Mats og Ola løftes frem, da det her beskrives hvordan elevene kan være mer *kreative* ute med færre begrensninger enn i klasserommet inne. Dialogen viser også hvordan informantene utfyller hverandre med ulike innspill.

På meg virker det som når jeg tenker tilbake på de elevene jeg har hatt så virker de mer løsslupne ute. De slapper litt mer av, de er litt mer kreative. Jeg tenker at de er i det rette elementet istedenfor rommets fire vegger. (Mats)

Jeg tror også det. Jeg tror at i klasserommet er det for masse spørsmål og svar klima. Mens en gapahuk vi har bygd av granbar, kan man lage så avansert som man vil, eller med demningen. Det blir automatisk mulig å gjøre det så vanskelig man vil. Så oppgaven som du sier er ikke nødvendigvis tilpasset til å gjøre det på den eller den måten. Vi hadde å bygge en gapahuk alle gruppene og de ulike gruppene hentet materialer ut ifra deres forutsetninger for å finne materialer. Hva var lurt for en gapahuk. Noen prøvde å klatre høyere opp fordi der var det ikke så masse barnåler som var falt av. Det var mer lys. De tenkte på en måte mer selv. (Ola)

I uteklasserommet får elevene mulighet til å gjøre oppgavene *så avansert som man vil* ved at de selv kan justere vanskelighetsgraden etter hvilke *forutsetninger* den enkelte har. Mats og Ola gir uttrykk for at elevene er i *det rette elementet* når de er ute. Det er flere muligheter for å utforske, og læringsaktivitetene kan lettere tilpasses den enkeltes forutsetninger. Informantene viser til flere konkrete eksempler, derav konstruksjonen av en gapahuk. Det er en læringsaktivitet hvor elevene selv kan avgjøre vanskelighetsgraden i læringsarbeidet. Elevene kan *gjøre det så vanskelig man vil* og ta i bruk de materialene som de selv anser som mest hensiktsmessige. Dette kan eksemplifisere hvordan uteskole ikke er en bestemt metode, men en arena som fremmer læring gjennom forskjellige arbeidsmåter (Jordet, 2010, s. 32; Rickinson et al., 2004, s. 5–8). Elevene får en læringsaktivitet av læreren, men kan selv bestemme fremgangsmåten og hvilke materialer som skal anvendes for å løse oppgaven.

Oppsummert beskriver informantene også her hvordan læringslandskapet ute skaper flere muligheter enn klasserommet inne. Dette poengteres som en fordel for at elevene kan utforske og utvikle sine iboende ressurser på ulike nivåer i størst mulig grad. I påfølgende kapittel vil uteklasserommet diskuteres i lys av informantenes omtale og beskrivelser av differensiering.

4.4.4 Differensiering i uteklasserommet

Informantene beskriver hvordan uteklasserommet legger til rette for at elevene kan utfolde seg og selv differensiere undervisningen. I dialogen mellom Ola og Mats synliggjøres hvordan læringsaktiviteter ute legger til rette for at elevene kan løse oppgavene ulikt etter hvilke forutsetninger den enkelte eleven har:

Elevene får i større grad mulighet til å gjøre nøyaktig samme oppgave, men så gjør de det på sitt nivå. Så de kan lege demning på den måten eller en veldig enkel der tre fjerdedeler renner gjennom. Differensieringen klarer de i noen grad å gjøre selv og ut ifra egne forutsetninger. Det tenker jeg er en stor fordel. (Ola)

Så tenker jeg også det at, jeg skal ikke si at det aldri har hendt at jeg har gjennomført et opplegg ute fra A-Å slik jeg hadde planlagt, det har selvfølgelig skjedd, men som oftest så er det noe som skjer underveis. Som gjør at noen ser noe eller oppdager noe, også får det en helt annen vinkling. Du får inn noe mer kunnskap enn det det du i utgangspunktet skulle få på turen. Det dukker opp ting underveis i mye større grad enn her inne (klasserommet). (Mats)

Det er sikkert noe med at du trigger den nysgjerrigheten eller ønsket med å bruke sansene. Alle sansene som blir redusert her inne, med syn og hørsel, lukt og. Så er det som du sier at det tar en helt annen vending. Hva er det som gjør at det lukter terpentin, eller at parafin brenner lett. (Ola)

Ja. (Mats)

I diskusjonen mellom Ola og Mats synliggjøres hvordan uteskole legger til rette for at alle kan *gjøre nøyaktig samme oppgave*, men den enkelte elev kan gjøre tilpasninger ut ifra *sitt nivå*. Videre beskrives at undervisningen ute er uforutsigbar og kan endres ved nye oppdagelser. Aktivitetene får da *en helt annen vinkling*. Undervisningen beskrives som mer praktisk og elevene kan utforske nye elementer gjennom å anvende sansene. Informantene beskriver at undervisningen ute skaper mer engasjerte elever. Det er alltid noe som kan oppdages og elevene kan selv velge hvilken utfordringsgrad de ønsker i læringsaktivitetene. Ved å kunne

utforske gjennom bruk av ulike sanser, *trigges nysgjerrigheten* hos elevene. Dette kan relateres til hvordan James & Williams (2017, s. 68) og «Friluftsliv – natur som kilde til helse og livskvalitet» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 72–77) beskriver uteskole som særlig engasjerende og inspirerende for elevene.

Informantene peker også på at oppgavens utforming har betydning for hvordan undervisningen kan tilpasses elevene. Uteklasserommet blir et åpent læringsrom som også legger til rette for at det kan anvendes mer *åpne oppgaver* i undervisningen, slik informantene beskriver det. Dette gir mulighet for at elevene kan løse oppgavene ulikt, slik Ola beskriver det:

Dersom det er individuelle behov, så legger man jo til rette for det. Men i utgangspunktet tenker jeg åpne oppgaver. Det var veldig kjekt å se når jeg hadde den samme gapahukoppgaven med to forskjellige grupper. Noen tok med seg masse julelys og koste seg med bål inne i gapahuken og de løste det på ulike måter. Det føler jeg nesten er en grunn i seg selv til å gjennomføre det samme opplegget to ganger. For å se hvordan de ulike løser det, for å vurdere alle på likt grunnlag. (Ola)

Informanten beskriver hvordan *åpne oppgaver* skaper mulighet for en naturlig differensiering i undervisningen fordi elevene på eget initiativ kan løse oppgavene *på ulike måter*. Det synes å være en samstemt forståelse blant informantene om at *åpne oppgaver* legger til rette for at elevene i større grad tillates å differensiere undervisningen selv. De åpne oppgavene kan gjennomføres på ulike *nivå* og samtidig legge til rette for at *alle kan gjennomføre*, slik Hans presiserer når han snakker om undervisning i uteklasserommet:

[...] når jeg planlegger så vet jeg jo alltid at det er et stort sprik i evner og ønsker og muligheter til å gjennomføre. Så jeg må jo tilrettelegge for at det er sånn. Så det gjør jeg jo uansett hva slags type opplegg det er. Så legger jeg opp til enten at oppgavene er åpne eller at man kan velge sitt eget nivå. Så alle kan gjennomføre. (Hans)

Hans beskriver her hvordan *åpne oppgaver* legger til rette for at elevene selv kan gjøre tilpasninger og bestemme vanskelighetsgraden i læringsarbeidet. Et slikt læringsmiljø der alle elevene *kan gjennomføre*, vil være forenlig med et fremragende læringsmiljø, slik det beskrives i «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 21–22). Informantenes beskrivelser av et åpent uteklasserom synes å skape flere muligheter for differensiering etter elevenes ulike forutsetninger. I forlengelsen av dette vil man som kommende lærer derfor kunne undre seg over hvorvidt undervisning i uteklasserommet kan være en arena der et fremragende

læringsmiljø kan oppstå i større grad enn i sal eller andre klasserom inne. Sitatet kan også sees i lys av anerkjennelse, der læreren anerkjenner elevene gjennom å skape en undervisning som legger til rette for ulikhet. Elevene vil da føle seg sett, verdsatt og bekreftet som et individ med særegne behov (Jordet, 2020a, s. 86–87).

Hans beskriver konstruksjonen av en demning som et eksempel på en åpen oppgave i uteklasserommet. Her kan eleven selv regulere vanskelighetsgraden i oppgaven: «[...] *Elevene får i større grad mulighet til å gjøre nøyaktig samme oppgave, men så gjør de det på sitt nivå. Så de kan lage demning på den måten eller en veldig enkel der tre fjerdedeler renner gjennom*» (Ola).

Informanten beskriver hvordan vanskelighetsgraden i konstruksjonen av en demning kan reguleres av elevene selv. Et slikt eksempel synligjør hvordan undervisning ute kan legge til rette for at alle kan gjennomføre oppgaven som blir gitt og samtidig utfordres ut ifra sine iboende forutsetninger. Funnene peker på uteklasserommet som en arena der lærerne får mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevenes egne forutsetninger. Elevene kan selv velge nivå. De kan velge ulike løsninger og de kan benytte sine styrker som eksempelvis sansene på forskjellig måter. Det beskrives at et åpent læringslandskap i stor grad legger til rette for *åpne oppgaver*, der elevene selv kan bestemme i større grad enn i mer lukkede klasserom inne. Informantene peker på at elevene lærer på andre måter og kan anvende flere fremgangsmåter ute, noe som også er forenlig med hvordan James & Williams (2017, s. 63–66) beskriver muligheter i uteklasserommet.

Et annet aspekt som beskrives i lys av læringsaktiviteter for alle elever, er betydningen av klasse- og gruppeinndeling. Mindre grupper pekes på som et sentralt moment for å kunne følge opp den enkelte eleven:

Også kommer du ikke bort ifra det med antall elever. All forskning påstår at det ikke gir noe bedre resultater med mindre klasser, men det tror jeg ikke noe på. Det gir i hvert fall mye større muligheter for oss som lærere å kunne følge opp de enkelte hvis det er litt færre elever i klassene [...]. (Hans)

Hans gir her uttrykk for at det er bedre muligheter for å følge opp elevene når det er færre elever i klassen. Dette er også en forståelse som deles av Mats som uttrykker: *det er rett og slett fordi en klasse er mer enn det dobbelte av en halv*. Informanten beskriver her et interessant poeng. Det dreier seg om proporsjonalitet. Når klassene øker utover en viss

størrelse, øker utfordringene betydelig mer enn økningen av antallet elever tilsier. Dette er en interessant påstand, som gjerne kunne vært utforsket mer.

Informantene fremhever også at dersom elevene blir organisert i mindre grupper, vil dette gi læreren bedre muligheter til å *møte elevene i større grad*. Ola uttrykker det slik:

Vi er færre elever ute bevisst. Halv klasse for å kunne møte elevene. Vi hadde ikke klart uteskole med tjuesyv. Så det er jo i hvert fall ikke like stor grad. Det er en grunn til det. Mindre klassestørrelse/grupper for å kunne møte elevene i større grad. Og for å kunne kommentere og veilede, gi tilbakemeldinger er mye enklere med færre elever og ute. Ute er det også kanskje mer konkret, det er mer konkrete ting de gjør ute som gjør at det er lettere å møte de på forskjellige nivå. Som jeg tidligere sa så velger vi å gjøre oppgavene på den eller den måten. Noen gjør det på en utrolig bra avansert måte og noen tar bare en enkel knute og strammer alt de har til. Også får du ikke opp igjen knuten. Så man kan møte elevene på ulike måter og rekker over de. (Ola)

Informanten beskriver her hvordan elevene får bedre oppfølging med *kommentarer*, *veiledning* og *tilbakemeldinger* når elevene er i uteklasserommet. Det understrekes imidlertid at dette avhenger av mindre klassestørrelser for å *møte elevene i større grad*. Empirien peker i retning av at uteklasserommet kan være en arena der elevene opplever å bli anerkjent i stor grad gjennom å bli sett, verdsatt og bekreftet (Jordet, 2020a, s. 86–87).

Oppsummert kan det sies at informantene er opptatt av hvordan elevene organiseres i undervisningen for å kunne legge til rette for oppfølging og differensierte læringsoppgaver. Informantenes uttalelser har derfor flere fellestrekk med organisatorisk differensiering som omhandler struktureringen og organiseringen av elevene, slik det beskrives av Utdanningsdirektoratet (2020a). Det at informantene anvender uteklasserommet som en læringsarena, gir også rom for alternative arbeidsmetoder. Sammen med bruk av *åpne oppgaver* synliggjør dette at undervisningen inneholder pedagogisk differensiering i form av berikelse, som i særlig grad kan være fordelaktig for ESL (NOU 2016: 14, s. 56).

Informantene peker også på at *åpne oppgaver* kan være konkrete, mens fremgangsmåtene kan være abstrakte. Det er i stor grad bare elevenes egen fantasi som setter begrensninger. Det er grunn til å fremheve at ut fra informantenes uttalelser i denne empirien, vil uteklasserommet fremstå som fordelaktig for å berike undervisningen gjennom bruk av komplekse, åpne og varierte læringsaktiviteter (Lie, 2014, s. 120; NOU 2016: 14, s. 63). Dette er særlig interessant for elevgruppen i denne oppgavens problemstilling.

4.4.5 Uteskole – et springbrett for undervisning inne?

Informantene gir eksempler som synliggjør hvordan positive opplevelser utendørs også kan være positivt for undervisningen i klasserommet inne. Karl beskriver at det kan være et springbrett for å realisere noe av potensialet som bor i elevene. Ved å være ute får elevene oppleve et annet miljø med nye inntrykk og opplevelser. Dette kan skape motivasjon og en annen tilnærming til blant annet norskfaget, slik det beskrives av Karl:

Jeg hadde et eksempel i dag hvor vi snakket om glede og følelser, sant. Og beskrive det i tekst. Og da var det en som hadde hatt en så vanvittig opplevelse, du så det utenpå og på stemmen at her har det vært et eller annet som har skjedd i helgen. Og kunne ikke vente med å fortelle eller skrive ned, fordi det var så sterk opplevelse. Han skrev og skrev og skrev. Og han skriver vanligvis ikke. Han hadde opplevd noe ute, sant. (Karl)

Informanten gir uttrykk for at opplevelsene elevene får ute på fritiden også kan skape arbeidslyst i læringsaktivitetene som skjer i undervisningen på skolen. Aktiviteter i uterommet, enten det er i skolens undervisning eller gjennom aktiviteter på fritiden, kan derfor bidra til at eleven realiserer sitt potensial og at læringsutbyttet fremmes i klasseromsundervisningen. I dialogen som oppstår mellom informantene om hva uteklasserommet kan bidra til, poengterer Lise: «[...] Det er kjempeinteressant, den tanken om å ha nok uteklasserom til å kunne ta med seg uteklasserommet inn igjen» (Lise).

Karl og Lise beskriver hvordan aktiviteter og undervisning ute gir elevene nye erfaringer og opplevelser, som de også kan nyttiggjøre seg i klasseromsundervisningen. Det kan fremme elevenes motivasjon og lærelyst. Små opplevelser og gleder kan oppleves større fordi de oppleves i fellesskap på en arena med bruk av flere sanser. Det skjer mye nytt som setter spor på kort tid, noe som Lise beskriver med tydelig entusiasme og engasjement:

[...] det er et eller annet med de der felles opplevelsene og historiene som blir så store, men også tidskomprimerte i det du har anledning til å ta med både medelever og medlærere ut for sånne turer. Som gjør at du er tilbake dagen etter og bare åja, det har ikke vært helg. Stemmer, i dag er det onsdag i går var det tirsdag. Men vi har opplevd, hør da folkens. (Lise)

Her understreker også Lise hvordan elevene tar med seg opplevelsene ute tilbake i klasserommet inne. Lise referer til en overnattingstur og hvordan en slik opplevelse kan bli et

springbrett for gode opplevelser med læringsarbeidet i klasserommet på skolen i etterkant av turen.

4.4.6 Uteklasserommet og elever med stort læringspotensial

Informantene beskriver uteklasserommet og uteskolepedagogikken som supplerende for undervisning i sal og klasserom. Det beskrives hvordan opplevelser ute skaper muligheter for kunnskap som ikke kan formidles i klasserommet inne. Det understrekes at uteklasserommet også gir muligheter for *læring i en større kontekst* og at ESL kan finne utfordringer og muligheter for ny læring her. Mats beskriver dette slik:

Forbruk av energi en dag ute kontra en dag sammenlignet med inne, mat, at de må ha med seg mer mat. Hverdagslige ting. Sette læring i en kontekst som nødvendigvis ikke står i boken, men som er livets skole. Bare det er en grunn til å ha uteskole. Så tenker jeg også at, vi har for lite tid til å snakke om det, men uteskolepedagogikken legger jo til rette for veldig mange. Og kanskje også de med stort læringspotensial i større grad.
(Mats)

Informanten synliggjør en forståelse av at uteskole er noe mer enn kun fokus på faglig innhold. Uteskole beskrives som *livets skole*. Så kan man jo undre seg over hva som ligger i dette begrepet. Det kan være kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det uttales at undervisningen ute setter læring i en større kontekst, noe som kan antyde både læring i dybden og i bredden. Det utvikles ny kunnskap, nye ferdigheter og holdninger eller det utvider den kompetansen som elevene får i klasserommet. Informantens uttalelse kan derfor sies å beskrive hvordan elevene dannes gjennom fysisk aktivitet og utfoldelse (Jordet, 2010, s. 32; Ropeid, 2022). Videre beskrives det hvordan undervisningen ute kan oppleves mer relevant for elevene, da det er større innslag av *hverdagslige ting* utendørs. Elevene lærer noe annet enn det som *står i boken* ved å være ute som for eksempel hvor mye *mat* som kreves når man er på tur, slik Mats peker på. Slike opplevelser kan endre elevenes fremtoning i undervisningen og fremme mer eller annen læring enn det som *i utgangspunktet var forventet*:

[...] hvis jeg tar en kort historie fra noe jeg har opplevd de siste ukene: er at jeg opplever at en elev er sosialt dysfunksjonell rett før vi går ut døra og i det vi er kommet inn igjen. Men i mellomtiden er vedkommende elev faglig og sosialt råsterk, utendørs, vekk ifra sitt vante miljø. Å får realisert en mye høyere læring enn det jeg i utgangspunktet hadde forventet. Så at det er noe potensiale å realisere gjennom uteklasserommet er helt utvilsomt for en del elever. (Lise)

Informanten beskriver her hvordan en elev fremstår *faglig og sosialt råsterk* når undervisningen flyttes til en annen læringsarena, *vekk fra sitt vante miljø*. Eleven får mulighet til å vise andre ferdigheter og kunnskaper enn i klasserommet. Her pekes det på en elev som synes å ha en utfordrende atferd som dempes eller forsvinner i uteklasserommet. Denne beskrivelsen synes også å være i tråd med funnene i delkapittel 4.3.3 der det pekes på at ESL har ulike behov som kan tilfredsstilles i et åpent læringslandskap slik uteklasserommet beskrives. Det pekes også på elever som er *sosialt dysfunksjonelle*, det kan være elever med konsentrasjonsvansker eller mye uro og hvordan uteklasserommet kan bidra til positive erfaringer og anerkjennelse for disse elevene. Lises uttalelse er derfor også spennende i forhold til elever med spesialpedagogiske behov og hvordan uteklasserommet kan bidra positivt for disse elevenes læring og muligheter for anerkjennende tilbakemeldinger. Dette kan også være ESL som ikke får benyttet sitt iboende potensial for læring.

Aksel reflekterer eksplisitt rundt hvordan uteskole kan være en fordelaktig tilnærming for ESL, da uteklasserommet er åpent og legger til rette for flere muligheter:

[...] Elevene er veldig flinke på en måte å tilpasse seg undervisningen selv. Alt etter hvor de er hen. Det er alltid så mye muligheter. Så de som er faglige flinke eller det sjiktet som du er etter, de finner gjerne på ting på egen hånd og gjerne spesielt hvis de har fagrelaterte oppgaver som har med uteskole å gjøre. (Aksel)

Refleksjonene til Aksel har paralleller til hvordan uteskole legger til rette for å utforske ulike fremgangsmåter, slik det blant annet er beskrevet av Kilskar (2017) og Utdanningsdirektoratet (2021c).

Dialogen mellom Per og Ola viser også mer nyanserte refleksjoner til elevens rolle i uteklasserommet. Per peker på at uteklasserommet først og fremst er en arena der de som strever i klasserommet inne bør få muligheten til å mestre. Han uttrykker endog at klasseromsundervisning er designet for ELS. Dette er en interessant uttalelse som også kunne vært drøftet i forhold til gjennomføring av TPO, som gjelder for alle elever uansett læringspotensial. Men spørsmålet dreier seg om hvorvidt uteklasserommet faktisk gir muligheter for alle elever. Det kan derfor være interessant å vise dialogen mellom Ola og Per som både nyanserer, utdyper og synliggjør ulike holdninger til både TPO og ELS:

Jeg sitter og ser på denne setningen (informanten ser på informasjonsskrivet) “[...] hvordan dette kan være en arena for elever med stort læringspotensial” jeg vil si søren heller, heller det motsatte. Vi må bruke de korte mulighetene vi har når vi er ute,

for det er tross alt minste delen av skoletiden til å la de andre blomstre fordi skolen ellers med 27 i klasserommet det er designet for de med stort læringspotensial tradisjonelt. (Per)

Som på en måte klarer seg selv i hermetegn inne i klasserommet? (Ola)

Ja som egentlig, jeg skal ikke ta opp alt det som er sagt, men de lykkes jo likevel, men de som du nevner nå og har masse gode erfaringer med de, det er de som skal vise sitt potensiale eller få lykkes og komme hjem med et glis etter de har vært på tur (Per)

Så opplever kanskje og de som er flinke at de ikke kommer hjem med noe smil fordi det var så kjedelig. At de får på en måte samme gode opplevelsen som de som føler at de ikke strekker til, men så plutselig strekker de som er veldig gode til på et helt annet nivå. Og kommer hjem med en kjempeopplevelse. Jeg forstår at de med høyt potensial ikke må bli glemte, men jeg er helt enig med det du sier, at de med høyt læringspotensial kan få samme opplevelse, bare på en annen måte. (Ola)

Refleksjonene til Ola og Per gjenspeiler også en usikkerhet knyttet til hvem ESL er, slik det kom frem i delkapittel 4.3.1. Det beskrives at det tradisjonelle *klasserommet er designet for de med stort læringspotensial* og at disse elevene lykkes uansett, *de lykkes likevel*. Dette underbygger også funnene i delkapittel 4.3.3 om at ESL forveksles med elever som er høytpresterende i undervisningen. Det kan her synes som informantene diskuterer uten å avklare hvilke elever de setter fokus på. Men at undervisning i uteklasserommet skaper nye muligheter for elevene uansett potensial synes det å være enighet om. Så kan det være ulike meninger om hvilke elever som skal prioriteres eller som får størst læringsutbytte i uteklasserommet.

Senere i dialogen mellom Ola og Per pekes det på en styrke som ESL har og som kan gi grunnlag for større frihet og mer kreativitet i uteklasserommet:

[...] De klarer å være autonome, de klarer å styre seg i større grad. Sånn som nå da, leksehjelp her inne i klasserommet så skal liksom ting være veldig rigid og være bokstavelig talt innenfor fire vegger og sånn skal det være. Men kanskje bare at det å være ute med null vegger og masse trær blir litt fri i tankegangen og bare den sansen skaper et mer åpent sinn mot oppgavene (Ola).

Ola beskriver også hvordan undervisningen ute endrer elevenes *tankegang*, når klasserommets fire vegger ikke lenger er en begrensning. De kan være mer *autonome* i forhold til det *rigide*

klasserommet inne. Uteklasserommet gir elevene større plass. De er organisert annerledes, andre typer oppgaver og materiale. Det kan være andre klasseregler. Dette kan medføre at elevene uttrykker seg på helt andre måter, enn i klasserommet inne. Dette er et funn som peker på didaktikken i uteklasserommet, hvorvidt den er annerledes og hva som er annerledes (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Karl gir et eksempel på hvordan elevene kan fremstå annerledes med en gang de kommer ut i naturen:

Du, jo for eksempel "elev" i vår på ... turen, som hvis han hadde fått nok tid, så hadde han hugget ned alle trærne og kløyvet og gjort det til ved sant. Det var så mye aktivitet og så mye læring og når han klatrer, når jeg var på tur med dere. Også har du sistemann "elev" på niende trinn. Hvor han på friluftstur er blant de som klarer seg helt fint selv og han ikke har noe å komme med. Med engang du spør han et spørsmål i norsk eller samfunnsfagstimen så er det ingen hjemme. Og det er jo de elevene der da som i tillegg til selvsagt alle andre, så er det de som du har et ekstra hjerte for i et sånt uteklasserom. Tror jeg. (Karl)

Karl fremhever nytteverdien for elever som strever i klasserommet inne. Han uttaler at dette er elever som han *har et ekstra hjerte for*. Han beskriver at elevene fremstår annerledes i uteklasserommet, blir mindre stigmatisert. Dette kan imidlertid også være ESL og behøver heller ikke utelukke effekten av samme tilnærming til andre elever med eventuelt stort læringspotensial. De får også muligheten til å fremstå annerledes, utvikle andre ferdigheter, utforske på en annen måte eller synliggjøre sin kompetanse på en annen arena. Alle kan få muligheten til å utvikle sitt potensial.

Oppsummert kan det sies at informantene beskriver uteklasserommet som en læringsarena som kan bidra til TPO for alle elever. Enkelte av informantene fremhever hvordan denne arenaen kan ivareta elever som av en eller annen grunn strever i klasseromsundervisningen. Andre informanter fremhever mulighetene som ligger her for ESL. I denne delen av intervjuet blir det igjen synlig at informantene definerer både TPO og ESL forskjellig. Empirien kan derfor fremstå som diffus og uavklart med tanke på hva som er gjeldende for ESL. Slik informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for, kan man imidlertid konkludere med at uteklasserommet tilbyr elevene en annerledes læringsarena med større plass hvor undervisningen kan organiseres på nye måter med andre regler for deltagelse og engasjement. Det kan anvendes andre typer oppgaver og nye materialer. Det er en arena som legger til rette for at hver enkelt elev kan benytte sitt potensial for læring. De didaktiske komponentene er

endret og fører til både større grad av motivasjon, utforskertrang og kreativitet. Det kan tolkes som at informantene legger til rette for TPO for alle elever i uteklasserommet, uten at dette uttrykkes eksplisitt. Informantene synes å gi uttrykk for at dette også er gjeldende for ESL uavhengig av hvordan denne elevgruppen avgrenses eller defineres.

4.5 Oppsummering av diskusjon

I dette kapitlet blir informantenes forståelse av ELS, TPO og uteklasserommet oppsummert.

Funnene viser at TPO er et stort og komplekst begrep som informantene finner utfordrende å definere. Empirien synes å gjenspeile ulike politiske epoker som kan ha sammenheng med hvilken epoke informantene gjennomførte sin lærerutdanning og hvilke styringsdokumenter som da var gjeldende. Det brede spekteret av beskrivelser synliggjør en usikkerhet om hva TPO egentlig betyr og hvordan dette skal operasjonaliseres i dagens skole. Informantenes beskrivelser av TPO har en særlig oppmerksomhet mot elevene som betegnes som *svake*. Dette kan medføre at læreren i større grad tilpasser undervisningen til elevene som er *svake* og nedprioriterer de *sterke* eller alle ESL. Ut fra empirien som foreligger er det imidlertid uklart hvorvidt begrepet *svak* har opphav i lave forutsetninger for læring, lave skolefaglige prestasjoner eller et lavt uforløst potensial for læring. Det synliggjøres en mer inkluderende praksis for alle elever når anerkjennelse blir diskutert og eksempler fra praksis blir beskrevet enn når begrepet TPO drøftes eksplisitt.

Informantenes beskrivelser av TPO gjenspeiler aspekter ved anerkjennelsesteorien.

Tilpasninger for elevenes mangfold synliggjør tre grunnleggende holdninger som ble drøftet i lys av det Jordet (2020a) beskriver som anerkjennelse i den private sfære, den offentlige sfære og den sosiale sfære. Den første av de grunnleggende holdningene ble benevnt som «Møte og se eleven», presentert i delkapittel 4.2.2. Her synliggjøres hvordan informantene har omsorg for og ivaretar elevene gjennom en nær relasjon. Informantene er opptatt av å møte og se hver enkelt elev. Anerkjennelsesbegrepet blir fremhevet og belyst av informantene. Det uttrykkes en grunnleggende kjærlighet overfor elevene som gis på bakgrunn av deres behov for omsorg fra læreren. Dette har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som anerkjennelse i den private sfære.

Den andre av de grunnleggende holdningene ble benevnt som «Verdi i alle sammen», presentert i delkapittel 4.2.3. Informantene beskriver her at det er av avgjørende betydning at alle elevene blir likeverdig møtt og sett. Elevene tilkjennes like rettigheter uavhengig av bakgrunn, iboende ressurser eller prestasjoner. Det gis uttrykk for en holdning som

anerkjenner elevene for den de er, noe som er forenlig med det Jordet (2020a, s. 258–260) beskriver som anerkjennelse i den offentlige sfære.

Den tredje av de grunnleggende holdningene ble benevnt som «Ulikhet mellom seg selv og andre», presentert i delkapittel 4.2.4. Her peker informantene på hvordan elevene er ulike og at dette kan være en styrke for fellesskapet. Elevenes ulike egenskaper og ferdigheter kan danne utgangspunkt for å hjelpe og løfte hverandre. Ved å spille på lag, kan man nyttiggjøre seg hverandres styrker. Det beskrives en gjensidig interaksjon hvor alle elevene har verdifulle bidrag for fellesskapet og kan være delaktig i samarbeidet. Beskrivelsene her har paralleller til det Jordet (2020a) beskriver som anerkjennelse i den sosiale sfære.

Samlet sett viser empirien at informantene er opptatt av å anerkjenne elevene, slik at alle blir verdsatt. Det synliggjøres en undervisningspraksis som legger til rette for at elevene opplever anerkjennelse i alle de tre livssfærene (Jordet, 2020a, s. 95-102). Enkelte aspekter ved informantens beskrivelser, synliggjør imidlertid faktorer som kan være forenlig med det Jordet (2020a) omtaler som krenkelser av elever. Dette kommer til uttrykk gjennom mindre tilrettelegging for enkelte elever og dermed ikke TPO for alle (Andersen, 2021; Bunting, 2014, s. 165). Med utgangspunkt i empirien, kan det derfor være grunn til å undre seg over hvorvidt alle elever opplever å få de samme mulighetene til å realisere sitt potensial for læring. På flere områder kan det synes som de *sterke* elevene eller enkelte ESL får mer begrensede muligheter til å være betydningsfulle og delaktige i et fellesskap ut fra sitt potensial når undervisning i sal og klasserom blir drøftet. Dette kan synes å beskrive en praksis med opplevelse av begrensede muligheter for realisering og utvikling av iboende potensial og videre utvikling av egne ferdigheter, slik Jordet (2020a, s. 26-27) beskriver det.

Informantene anvender et bredt spekter av beskrivelser når de skal gjøre rede for ESL.

Varierte og til dels diffuse beskrivelser kommer til uttrykk. Informantene gir uttrykk for at dette er en kompleks gruppe, bestående av elever som lærer raskere og viser kompetanse forbi det som er normalt for jevnaldrende. ESL beskrives som spesielt interesserte, motiverte eller helt i front når det gjelder å mestre. Det uttrykkes endog at de kan fremstå som stjerner. En av informantene gir imidlertid uttrykk for at ESL kan være elever som både fremstår som faglig *sterke* eller *svake*. Det er lite fokus på elever som befinner seg i det midtre sjiktet eller som fremstår som jevnt over middels fungerende. Det er lite eller ingen oppmerksomhet rundt elever som kan ha et uforløst potensial, selv om de verken defineres som spesielt sterke eller svake. Det fremstår som uklart hvilke elever som har et stort læringspotensial, men begrepet

knyttet i all hovedsak til elever som også omtales som sterke. Det kan synes som informantene tenker at prestasjon og læringspotensial er ensbetydende. ESL kan derfor sies å fremstå som en diffus og uavklart gruppe elever.

Informantene beskriver ESL med utgangspunkt i egen erfaringsbakgrunn. Det henvises med andre ord ikke til Figur 1, som er en modell for identifisering av ESL. Informantenes beskrivelser blir derfor tolket opp mot denne modellen uten at det er en eksplisitt forbindelse mellom informantenes sitater og denne modellen. Ingen av informantene gir uttrykk for å ha kjennskap til styringsdokumenter, aktuell litteratur eller forskning som omhandler denne elevgruppen. Det vises heller ikke til «Kompetansepakken om elever med stort læringspotensial» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Betydningen av en god relasjon til elevene blir beskrevet i intervjuene. Det fremheves at læringsmiljøet er avgjørende, og i den sammenheng pekes det på betydningen dette også har for ESL. Det poengteres at denne elevgruppen har behov for mer reflekterende og åpne oppgaver. Informantene påpeker lærerens betydning, at rollen som pedagog har betydning for tilretteleggingen. Lærerens muligheter til å utforme gode oppgaver, blir eksemplifisert med «åpne oppgaver». Her kan elevene selv sette rammebetingelser og bestemme vanskelighetsgrad. En slik undervisningsform er også tilpasset elevenes ulike nivåer og ulike behov. Informantene anvender pedagogisk differensiering i form av en tilnærming gjennom ulike arbeidsmetoder. Begrepsbruken varierer og lærestoffet utvides i dybden og bredden, også omtalt som en berikelse av undervisningen. Det gis tydelig uttrykk for at ESL kan være en uteglemt gruppe elever, da de uansett mestrer skolehverdagen. Gjentakende ganger gjennom intervjuene pekes det på at det er de svake elevene som får mest oppmerksomhet.

Det siste hovedtemaet belyser uteklasserommet som læringsarena. Her gis det tydelig uttrykk for at elevene får mer frihet til å tenke og utforske selv når undervisningen flyttes ut.

Læringslandskapet beskrives som mer åpent og elevene kan utfolde seg i større grad med utgangspunkt i individuelle forutsetninger. Det gis uttrykk for at elevene opptrer både mer skjerpet og holder mer fokus eller har større grad av vedvarende oppmerksomhet i uteklasserommet. Det blir et større spillerom for ulike læringsaktiviteter, rammefaktorene blir i mindre grad begrensende. Det skapes et avbrekk i undervisningen som forandrer dynamikken i klassen og skaper god stemning. Det poengteres at elevene blir mer motiverte og det skapes flere innganger til kunnskap i flere fag. Det understrekes at undervisningen i uteklasserommet gir muligheter for utvikling av hele mennesket, en allmenn dannelse av hele

mennesket gjennom bruk av sanser, fysisk aktivitet og faglig utfoldelse.

Empirien gir en forståelse av at uteskole kan gi mulighet for TPO for alle elever. I denne delen av intervjuet som omhandler TPO, har informantene lite fokus på *sterke og svake* elever. Uteklasserommet beskrives som en arena for alle. Samtidig tydeliggjøres at ESL gir muligheter til å finne nye utfordringer og mestre ut fra sine individuelle forutsetninger på denne arenaen. Dette fremstår som gjeldende både for faget kroppsøving og teoretiske fag som informantene også underviser i. Ulike oppgaver kan gjennomføres så avansert som elevene selv ønsker gjennom bruk av ulike metoder, forskjellige materialer og ubegrenset plass. Her er det muligheter for å utvikle gode relasjoner da lærer og elever i større grad blir et felles lag, hvor lærer og elever inntar mer likeverdige roller. Dette er også positivt for hele klasse miljøet. Det gis også rom for å komme nærmere hverandre, det er lettere å prate sammen og læreren kan få verdifull informasjon om elevene både i forhold til interesser, holdninger og verdier. Dette er faktorer som er viktige for å kunne tilpasse undervisningen og møte elevene i sal og klasserom inne. Det kan ut fra empirien være naturlig å tenke at uteklasserommet kan gi andre muligheter både i forhold til psykisk helse og skolefaglig oppfølging.

Når en ser på empirien mer helhetlig blir det tydeliggjort at informantene har stort fokus på både pedagogisk og organisatorisk differensiering og mulighetene for en slik tilnærming som ligger i uteklasserommet. Det poengteres hvordan elevene kan gjennomføre oppgaver tilpasset sitt nivå og i et tempo som passer den enkelte. Elevene er gjerne organisert i mindre grupper og det er et større areal å utfolde seg på. Det gis rom for undring og kreative løsninger. Mulighetene her synes å berike undervisningen. Beskrivelsen kan tolkes å imøtekomme kriteriene for et fremragende læringsmiljø, slik det beskrives i «Mer å hente» (NOU 2016: 14, s. 21–22).

Det er også interessant hvordan informantene gir uttrykk for at undervisningen ute kan bli et springbrett for bedre undervisning inne. Erfaringene fra uteklasserommet gir nye muligheter for det som skjer i sal eller inneklasserom. Relasjonene som utvikles mellom elevene og mellom lærer og elev poengteres som verdifulle.

Oppsummert kan det sies at informantene synes å beskrive uteklasserommet og uteskolepedagogikken som både kompenserende og supplerende for undervisning i sal og inneklasserom. Det gis muligheter som ikke kan gjennomføres inne og det gis mulighet for åpne oppgaver som kan være supplerende til aktivitetene i sal og klasserom inne. Uteskole

beskrives også som livets skole og kan assosieres med en dannelsesreise som er formulert som mål i overordnet del LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mulighetene for å gjennomføre TPO for de aller fleste elever blir fremhevet, men det poengteres at uteklasserommet gir unike muligheter for ESL uavhengig av hvordan denne elevgruppen beskrives eller defineres.

5.0 Avslutning

I dette siste kapitlet oppsummeres oppgavens mest sentrale funn. Konklusjoner og avsluttende refleksjoner med implikasjoner for fremtiden presenteres.

5.1 Oppsummering

Målet med masteroppgaven var å utvikle mer kunnskap om elever med stort læringspotensial (ESL) og hvordan uteklasserommet kan bidra til tilpasset opplæring (TPO) for disse elevene. Problemstillingen for oppgaven har vært:

Hvordan kan uteklasserommet bidra til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?

For å besvare oppgavens problemstilling, er det gjennomført tre fokusgruppeintervju med til sammen ni informanter som underviser i kroppsøving på 5. - 10. trinn. Empirien ble kodet med dataprogrammet NVivo. Tematisk analyse ble gjennomført i tråd med Braun & Clarke (2006) sin step by step guide og empirien er drøftet i lys av Honneths anerkjennelsesteori, tidligere forskning og aktuelle styringsdokumenter.

5.1.1 Konklusjoner

Informantene synliggjør at TPO fremstår som et stort og komplekst begrep som er utfordrende å definere. Det kan også tolkes som en manglende samstemthet om hvordan begrepet skal operasjonaliseres i praksis. Flere av informantene uttrykker en forståelse av at TPO innebærer en økt oppmerksomhet mot elevene som omtales som «svake». Det er mindre fokus relatert til elever som beskrives som «sterke». Det gis videre uttrykk for at undervisningen i stor grad planlegges og gjennomføres for elevene som betegnes å være i «det midtre sjiktet». Det er imidlertid uavklart hvorvidt begrepet «svak» er ensbetydende med lave forutsetninger for læring, lave skolefaglige prestasjoner eller et uforløst potensial for læring. Begrepet «svak» kan også være en beskrivelse med utgangspunkt i informantenes fagområde, kroppsøving. Det er derfor uvisst om informantene beskriver kognitive eller fysiske evner når begrepene «svak» og «sterk» anvendes. Uansett er det ut fra et etisk perspektiv, interessant at lærere kategoriserer sine elever med begreper som kan tolkes stigmatiserende.

Informantenes beskrivelser av TPO gjenspeiler aspekter ved ulike sfærer slik det er beskrevet i Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) og operasjonalisert som pedagogisk teori av (Jordet, 2020a). Empirien synliggjør tre grunnleggende holdninger gjennom beskrivelsene av undervisningspraksis. Disse representerer anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære, som rettigheter i den offentlige sfære og som sosial verdsetting i den sosiale sfære. Det synliggjøres imidlertid også beskrivelser som er forenlig med krenkelser av elevene i alle de tre livssfærene, eksempelvis hvordan ESL tidvis får begrensede muligheter til å realisere sitt læringspotensial. De blir oversett, ignorert eller møtt med få eller ingen utfordringer (Jordet, 2020a, s. 137).

Informantene tar utgangspunkt i egen undervisningspraksis og anvender et bredt spekter av beskrivelser når det gjøres rede for ESL. Det gis uttrykk for at dette er en kompleks elevgruppe bestående av elever som lærer raskere, viser kompetanse forbi de som er jevnaldrende, er spesielt interesserte, motiverte eller helt i front når det gjelder skolefaglig mestring. Det er lite eller ingen oppmerksomhet knyttet til elever som kan ha et uforløst potensial uavhengig av skolefaglig nivå. Det pekes på elever med utfordrende atferd, men disse koples ikke til mulige ESL. Det henvises ikke til aktuelle styringsdokumenter, litteratur eller forskning som omhandler denne elevgruppen. Det vises heller ikke til kompetansepakken om ESL. Det fremheves imidlertid at læringsmiljøet er avgjørende, og det pekes eksplisitt på betydningen av dette for ESL når denne elevgruppen blir drøftet. Det poengteres at ESL har behov for mer reflekterende og åpne oppgaver. Betydningen av lærerens didaktiske kompetanse fremheves, og det pekes eksplisitt på nytteverdien av pedagogisk differensiering i form av berikelse, eksempelvis åpne oppgaver og bruk av varierte læringsarenaer.

Kunnskap om uteklasserommet som læringsarena ble videre belyst i intervjuene. Det gis uttrykk for at eleven får mer frihet til å tenke og utforske selv når undervisningen flyttes ut. Det beskrives også at elevene opptrer mer skjerpet og holder mer fokus eller har større grad av vedvarende oppmerksomhet i uteklasserommet. Elevene er mer motiverte, og det skapes flere innganger til kunnskap i alle fag som informantene har i sin undervisningspraksis. Det understrekes også at undervisningen i uteklasserommet gir mulighet for utvikling av hele mennesket, en allmenndannelse gjennom bruk av sanser, fysisk aktivitet og muligheter for større grad av faglig utfoldelse.

Empirien gir klare indikasjoner på at uteskole gir unike muligheter for TPO for alle elever innenfor fagområdene som informantene referer til. TPO omtales som uopnåelig i klasserommet inne, men beskrives som langt mer oppnåelig når undervisningen flyttes ut. Uteklasserommet pekes på som en arena der det utvikles gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Disse relasjonene beskrives også som utgangspunkt for gjennomføring av TPO i sal og klasserom inne. Betydningen av en god relasjon blir også eksplisitt fremhevet i tilretteleggingen for ESL og muligheten for realisering av deres læringspotensial. Gjennomføring av både pedagogisk og organisatorisk differensiering i uteklasserommet beskrives. Klassestørrelse og et åpent læringslandskap fremheves som særlig positivt for å tilpasse undervisningen etter nivå og tempo som passer den enkelte. Elevene er gjerne organisert i mindre grupper som gir mer rom for oppfølging ute. Det gis også mer rom for undring og større grad av kreative løsninger. Berikelse gjennom bruk av åpne oppgaver og varierende innganger til læring blir belyst. Elevene gis mulighet til selv å tilpasse undervisningen i det åpne læringslandskapet ute.

Beskrivelsene av uteklasserommets muligheter synes sammenfallende med kriteriene for et fremragende læringsmiljø og anerkjennelse av ESL.

Informantene beskriver uteklasserommet og uteskolepedagogikken som komplementerende og supplerende for undervisning i sal og inneklasserom. Undervisning ute synes å gi muligheter for både ivaretagelse av elevenes psykiske og fysiske helse foruten skolefaglig oppfølging. Slik uteskole beskrives av informantene, kan det også assosieres med en dannelsesreise, slik det er formulert i LK20. Mulighetene for å gjennomføre TPO i uteklasserommet for de aller fleste elever blir fremhevet, men det synes å gi unike muligheter for ESL uavhengig av hvordan denne elevgruppen defineres. Når informantene beskriver undervisning i uteklasserommet, omtales elevene i mindre grad som «svake eller sterke». Beskrivelsene av uteskole og uteskolepedagogikk synes derfor å synliggjøre en inkluderende undervisningspraksis som ivaretar elevenes mangfold og ulike behov uten stigmatiserende ord og uttrykk. Informantene understreker viktigheten av å anerkjenne elevene, noe som beskrives som lettere oppnåelig i samhandling med andre elever gjennom undervisning i uteklasserommet.

5.2 Implikasjoner

I forlengelsen av konklusjonene er det ønskelig å peke på relevante implikasjoner som har oppstått underveis. Det er viktig å fremheve at det i denne oppgaven er anvendt teori, som for informantene kan oppleves utopisk sett i lys av deres praktiske profesjonsutøvelse. Likevel vil det være naturlig å påpeke at de teoretiske perspektivene som er presentert, har skapt en dypere og bredere forståelse omkring studiens funn. Et eksempel på dette er hvordan anerkjennelsesteorien belyser at elevene ivaretas i undervisningen og kan utvikle sitt potensial for læring, men at de også gjennom manglende tilrettelegging kan bli oversett, ignorert eller bli møtt med få eller ingen utfordringer, hvilket innebærer å bli utsatt for krenkelser (Jordet, 2020a, s. 137).

Denne kvalitative studien har tatt utgangspunkt i et mindre utvalg informanter for å skape en dypere innsikt om uteklasserommet som en arena som kan bidra til TPO for ESL. Studiens funn vil derfor ikke kunne generaliseres og si noe om hvordan andre informanter ville reflektert omkring samme problemstilling. Samtidig må det også tydeliggjøres at intervjuer på 45 minutter kun synliggjør en fragmentert del av informantenes teoretiske forståelse og faktiske profesjonsutøvelse. Flere intervjuer med mer avgrenset tematikk ville derfor trolig produsert mer konkrete funn. Eksempelvis kunne intervjuet blitt styrt i retning av kun kroppsøvningsfaget fremfor at informantene løfter frem erfaringer fra flere av sine undervisningsfag. Elevperspektivet ville også vært spennende og undersøkt videre for å få kunnskap om elevenes egne erfaringer med uteskole, slik det fremkom i James & Williams (2017) sin forskning. Det er imidlertid grunnlag for å kunne si at denne oppgaven tilbyr kunnskap om et lite forskningsberørt fagfelt og kan derfor antas å fungere som et springbrett for videre forskning. Den vil også være relevant for yrkesaktive lærere, da ESL er en tematikk som i stor grad har fått innpass i nye skolepolitiske dokumenter.

Et annet aspekt som er relevant å poengtere, er tidspunktet oppgaven ble skrevet. Intervjuene ble gjennomført i en periode preget av Covid-19. Det er derfor ikke utenkelig at informantenes uforutsigbare hverdag kan ha påvirket deres muligheter til å fornye sin kunnskap gjennom relevant litteratur og styringsdokumenter som ble publisert under pandemien.

5.3 Avsluttende kommentar - Veien videre

Det har vært givende som kommende profesjonsutøver å se at yrkesaktive lærere brenner for å dele sin kunnskap og synliggjøre sine refleksjoner om til dels kompliserte og utfordrende begreper og tematikk. Deres refleksjoner har både vært spennende og lærerike å lytte til, selv om det kreves flere, større eller mer avgrensede undersøkelser for å gi et tilfredsstillende svar på denne oppgavens problemstilling. En av informantenes stemme kan få avrunde denne masteroppgaven. Karl uttaler at det trolig er et urealisert potensial for skolene og lærerne selv, når det gjelder å optimalisere TPO og realisere elevenes læringspotensial. Karl beskriver det slik: «*Apropos stort læringspotensial så er det kanskje skolen selv som har det aller største læringspotensial knyttet til å i større grad legge til rette for at elever kan få relevante og gode utviklende læringsopplevelser [...]»* (Karl).

Som denne oppgaven har belyst er ESL en relativt ny tematikk både i politiske dokumenter og for profesjonsutøvere i skolen. Det er derfor fortsatt behov for videre forskning som kan skape ytterligere forståelse og kunnskap om hvordan undervisningen kan tilpasses for ESL. Det ville også vært interessant å få mer spisset kunnskap om hvordan natur og uterom eller kroppsøvningsfaget helt eksplisitt kan bidra til TPO for ESL. Karls uttalelse kan sies å bringe håp for framtida. Når vi som profesjonsutøvere selv erkjenner at vi har et potensial for læring og at det er ny kunnskap som vi bør tilegne oss, da er det grunn til å glede seg til å være profesjonsutøver i morgendagens skole!

Bibliografi

- Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Andersen, R. (2021, 4. oktober). Ny forskning: Feil å tro at evnerike barn ikke trenger tilpasset opplæring. *Forskersonen*. <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-meninger/ny-forskning-feil-a-tro-at-evnerike-barn-ikke-trenger-tilpasset-opplaering/1917963>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Bazeley, P. (2000). *The Nvivo qualitative project book*. Sage.
- Bentsen, P., Schipperijn, J. & Jensen, F. S. (2013). Green Space as Classroom: Outdoor School Teachers' Use, Preferences and Ecostrategies. *Landscape Research*, 38(5), 561–575. <https://doi.org/10.1080/01426397.2012.690860>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234. <https://doi.org/10.5617/adno.2554>
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cope, D. G. (2014). Computer-assisted qualitative data analysis software. *Oncology Nursing Forum*, 41(3), 322–323. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.322-323>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. Utg.). Pearson Education Limited.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C., & Thaulé-Hatt, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gijbels, D., Dochy, F., & Bossche, P. van den. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27–61. <https://doi.org/10.3102/00346543075001027>
- Gilje, N. (2005). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (11. utg.). Universitetsforlaget.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Idsøe, E. C. (2022, 28. mars). *Tilpasset opplæring gjennom differensiering*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/tilpasset-opplaering-gjennom-differensiering>
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jakobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet. *Agora*, 27(4), 5–22. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-02>
- James, J. K. & Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *The Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13-15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, (2), 8-12. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole-arkiv/163341>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2020a). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2020b). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 32(3), 50-55. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole-arkiv/163341>
- Kilskar, H. K. (2017). Uteskole – hvorfor det? *Utdanning*,(4), 48-51. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-utdanning/utdanning-arkiv/149055>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål ([Ny utg.]). Aschehoug. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998030724064702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. Utg.). Sage.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova* [Horing]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplæringslov/id2868810/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med læreversker*. Cappelen Damm akademisk.
- Magnussen, L. I. (2016). La læring skje!. I Horgen, A., Lundhaug, T., Østrem, K., Fasting, M. L., & Magnussen, L. I. (Red.), *Ute!: friluftsliv: pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 47-64). Fagbokforlaget.

- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv—Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002599>
- Montgomery, D. (2009). *Able, Gifted and Talented Underachievers*. John Wiley & Sons.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Neill, J. T. & Richards, G. E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2–9. <https://doi.org/10.1007/BF03400671>
- Nergaard, B. I. (2021, 4. mai). Uteskole kan være en utfyllende læringsarena for barn med lærevansker. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-naturskole-pedagogikk/uteskole-kan-vaere-en-utfyllende-laeringsarena-for-barn-med-laerevansker/232886>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2020). *Høring NOU 2019: 23 Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial: Tilpasset opplæring*. Pedlex.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919903785102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Olsen, M. H., & K. Skogen (2019). *Læringspotensial*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rickinson, M., Justin, D., Kelly, T., Marian, M., Mee Young, C., Dawn, S., & Pauline, B. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
<https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Ropeid, K. (2022, 11. juli). Her har de uteskole hver onsdag: – Barna lærer mer når de er i bevegelse. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel-fysisk-aktivitet/her-har-de-uteskole-hver-onsdag--barna-laerer-mer-nar-de-er-i-bevegelse/174499>
- Silverman, L. K. (2009). The Measurement of Giftedness. I L. V. Shavinina (Red.), *International Handbook on Giftedness*. (s. 947–970). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_48
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole—Ny læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325>

- St.meld. nr. 61 (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399&pgid=d_0939
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *Og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- St.meld. nr. 25 (1998-1999). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kirke- utdannings-og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/>
- St.meld. nr. 28 (1998-1999). *Mot rikare mål*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr. 98 (1976-1977). *Om spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIVL461&pgid=f_0475
- Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Stensig, N. (2020, 6. februar). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. Skoleåret 2019/20*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201920/>
- Stornes, T., Bru, E., & Idsøe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 52(3), 315–329.
<https://doi.org/10.1080/00313830802025124>
- Størseth, G. (2021, 03. mai). Mer utetid vil gi elevene en bedre skolehverdag. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/korona-uteskole/mer-utetid-vil-gi-elevne-en-bedre-skolehverdag/240286>
- The Education Act. (1998). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=1709534>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Elevundersøkelsen 2013: Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2018*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 13. juni). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 8. mars). *Elever med stort læringspotensial*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 25. mai). *Uteskole*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Wigestrånd, I. L., & Berntsen, K. (2021, 11. Juni). Klasserommet er ikke det beste stedet for all læring. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/friluftsliv-knut-berntsen-uteskole/klasserommet-er-ikke-det-beste-stedet-for-all-laering/287929>
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319–340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Aamli, K. (2018, 31. januar). Kreativitet i skolen. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kreativitet-i-skolen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: informasjonsskriv

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Bakgrunns spørsmål

- a. Utdanning og fagområder.
- b. Arbeidserfaring (År/skoler)
- c. Erfaring fra selv å være i naturen.

2. Tilpasset opplæring

- a. Hvilke tanker har du om tilpasset opplæring?
 - i. I et skoleperspektiv?
- b. Hvilke faktorer anser du som viktige for å legge til rette for tilpasset opplæring?

3. Elever med stort læringspotensial

- a. Hvilke tanker har du omkring (elever med) stort læringspotensial?
 - i. Fremferd, atferd, ønsket undervisningsmetoder.
 - ii. Hvordan fremstår elever med stort læringspotensial?
 - iii. Hvem er de?
- b. Hvilke tanker har dere omkring tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial?
 - i. Hvordan, hvorfor?
- c. Har dere noen tanker rundt hvordan den «ideelle» undervisning ville sett ut for at alle elever fikk brukt sitt «læringspotensial».
- d. Hvordan møter dere hver enkelt elev? Noen fellesnevner?

4. Planlegging

- a. Hvilke tanker gjør du deg i planleggingsfasen av undervisning i uteklasserommet for å legge til rette for at alle kan oppleve læring?
 - i. Kan du utdype noen konkrete tiltak?
- b. Hvilke erfaringer har du gjort deg når du skal planlegge et undervisningsopplegg for to forskjellige klasser?
 - i. Må det gjøres tilpasninger? Hvilke, hvorfor/hvorfor ikke?

5.

- a. Rammefaktorer Hvordan endres rammefaktorene i undervisningen mellom inne og ute?
 - i. Hvordan påvirker dette elevenes læring?
- b. Hvordan legger skolens fysiske rom rammer for hvordan undervisning bør gjennomføres?
 - i. Finnes det rom for endring? Evt. hva?
 - ii. Har dere noen tanker rundt endringer som kunne vært gjort i skolen for at undervisningen i større grad kunne fremmet læring for alle?
- c. Hvilke faktorer mener dere er særlig avgjørende for at tilpasset opplæring kan skje?

6. Uteklasserommet

- a. Hvordan tenker dere uteklasserommet fungerer som en undervisningsarena?
 - i. Hvorfor?
 - ii. Skiller det seg fra klasserommet inne?
- b. Hvilke tanker har dere om uteklasserommet og relasjonsbygging?
 - i. Hvordan?

- c. Hvilke elever appellerer til uteklasserommet?
 - i. Noen skilnad fra klasserommet?
- d. Hvilke tanker har dere rundt elever med stort læringspotensial i uteklasserommet?
 - i. Erfaringer, tanker, ideer
- e. Hvilke tanker har dere rundt uteklasserommet og pedagogisk differensiering?
 - i. Tilpasse nivå, tempo og tilnærming.
- f. Hvilke tanker/erfaringer har dere rundt bruk av uteklasserommet som arena på tvers av fag?
 - i. Er det eksempler dere ville trukket frem som et gyllent øyeblikk som skiller seg ut? Hva gjorde dette øyeblikket så spesielt.

7. Avslutning

- a. (Dersom anerkjennelse ikke har vært nevnt): Begrepet anerkjennelse har ikke vært nevnt, men dere har vært inne på relevant tematikk rundt begrepet. Hvilke tanker har dere rundt betydningen av anerkjennelse?
- b. Noe dere eventuelt vil tilføye fra tidligere temaer?

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Uteklasserommet som en faktor for tilpasset opplæring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke «Hvilke erfaringer har et utvalg kroppsøvlingslærere med undervisning i uteklasserommet. Samt hvordan dette kan være en arena for elever med stort læringspotensial».

Formål

I studien ønsker jeg å fordype meg i temaet tilpasset opplæring med en forankring i uteklasserommet. Jeg vil undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer med planlegging og gjennomføring av undervisning på denne arenaen. Dette vil danne et grunnlag for å forsøke å peke ut særegne faktorer som kan virke positivt på læring. Disse vil videre drøftes opp mot elever med stort læringspotensial for å se om denne gruppen kan ha særlig utbytte av undervisning ute.

Forskningsprosjektet som også er min masteroppgave, vil være et resultat av to semestre med arbeid på totalt 60 studiepoeng. Studien har til formål å ta for seg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tanker har profesjonsutøverne rundt uteklasserommet og elever med stort læringspotensial.
- Hvilke tanker har profesjonsutøverne rundt begrepet tilpasset opplæring i uteklasserommet.
- Hvilke tanker har profesjonsutøverne rundt elev-lærer og lærer- elev relasjonen i uteklasserommet

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta i studien, da du har erfaring med undervisning i uteklasserommet og kompetanse som kroppsøvlingslærer. Det er totalt 6-8 lærere som blir spurt om å delta i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju på ca. 45 minutter som blir tatt opp på lydopptaker. Intervjuet vil inneholde spørsmål omkring dine tanker og erfaringer knyttet til uteklasserommet som læringsarena. Intervjuet deles inn i 7 deler med temaene; Bakgrunn, Forutsetninger, Planlegging, Rammefaktorer, Universell opplæring (Vil introduseres), Uteklasserommet, Avslutning.

Intervjuet vil lagres frem til masteroppgaven er sensurert. Opptaket vil da slettes og all informasjon om din deltakelse vil være anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være David M. Lauritzen og veileder Anne Henriksen som vil ha tilgang på ubehandlet datamaterialet. For å ivareta ditt personvern vil kun fornavn og arbeidserfaring lagres på en ekstern enhet uten tilknytning til transkribert materiale.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da data blir anonymisert før publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og opptak slettes og anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen skjer 15. Mai.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet, prosjektansvarlig: David Mjøberg Lauritzen, Veileder:
Anne Henriksen

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, +47 55 58 76 82,
Trine.Anikken.Larsen@hvl.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Henriksen

(Forsker/veileder)

David Mjøberg Lauritzen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Uteklasserommet som en faktor for tilpasset opplæring*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak.
- At mitt navn og opptak av meg lagres frem til innleveringsdato.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)