



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et klasserom utenfor klasserommet

Mestring gjennom uteskole- og nærmiljøpedagogikk

—

Gunille Lovise Dahn og Åse Østvold

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn

Mai 2019



Sammendrag

Med denne studien ønsket vi å finne ut hvordan uteskole kan bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole. Gjennom bruk av kvalitativ metode, har vi både gjennomført intervju og vært ute i feltet for å observere ved en distriktsskole i vår kommune. Vi har vært opptatt av å komme nærmere inn på respondentene og deres opplevelser med, og oppfatning av uteskole og nærmiljø. Som lærerstudenter går vi likevel inn med en forforståelse for fenomenene. Vi har derfor fokusert på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming gjennom prosjektet.

Empirien vi fikk gjennom intervju og observasjon, la grunnlaget for datamaterialet vi benyttet oss av i analysen. Funnene viser til at for å kunne ha en nærmiljøpedagogisk undervisning, er læreren nødt til å ta med undervisningen ut av klasserommet. Samtidig kom vi fram til at uteskolelæreren må arbeide med faglig bevissthet for at elevene skal kunne se sammenhengen mellom teori og praksis. Den mestringen elevene opplever er nødvendig for at elevene skal lære, utfolde seg og takle de utfordringene de står ovenfor i og utenfor skolen. Uteskole som undervisningsmetode gir variasjon og er et supplement til annen undervisning, og slik kan undervisningen bli tilpasset og dermed passe et større mangfold av elever.

Forord

Fem lærerike og artige år ved UiT – Norges arktiske universitet (campus Alta) er nå ved veis ende, og vi ser fram til å gripe fatt på lærerrollen. Arbeidet med dette prosjektet har vært en krevende, men enormt lærerik prosess der vi har blitt bedre kjent med en undervisningsmetode vi har stor tro på, og som vi ønsker å benytte oss av som fremtidige lærere. Det er mange vi ønsker å takke for at dette prosjektet kunne gjennomføres.

Takk til UiT – Norges arktiske universitet (campus Alta) for at vi fikk mulighet til å være en av de første med integrert master i lærerutdanning i vårt fylke. Vår veileder, førstelektor Kirsten Stien, takk for at du har vært tilgjengelig for veiledning, og for at du har hatt troen på prosjektet vårt. En stor takk til respondentene for deling av kunnskap og erfaringer, og takk for at vi har fått et innblikk i deres klasserom uten vegger og tak.

Takk til Brynhild Granås og Torhild Skillingstad for at dere har tatt dere tid til å lese oppgaven, og gi oss råd på veien.

Vi ønsker også å takke «a mor» for korrekturlesing, «ho mamma» for barnepass, og øvrig familie for støttende ord og forståelse for fravær det siste halvåret.

Takk til våre medstudenter for fem fine år, spesielt vår kontorvenninne Lise. Disse årene hadde ikke vært det samme uten dere. Til slutt ønsker vi å takke hverandre for et spennende samarbeid.

Alta, mai 2019

Gunille Lovise Dahn

Åse Østvold

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens oppbygning og avgrensing	3
2 Teorigrunnlag	5
2.1 Uteskole.....	5
2.1.1 Hva er uteskole?	5
2.1.2 Uteskolelærerens rolle og kompetanse.....	7
2.1.3 Uteskoleprosessen	9
2.1.4 Skapende aktiviteter	10
2.1.5 Tilpasset opplæring og mestring	12
2.1.6 Inneskole - klasseromsundervisning	13
2.2 Nærmiljøpedagogikk.....	14
2.2.1 Nærmiljøskole og nærmiljøpedagogikk.....	14
2.2.2 Rom og stedets betydning	16
2.2.3 Fådelte skole	16
2.3 Nærmiljø, uteskole og mestring i Kunnskapsløftet.....	17
3 Forskningsmetode	21
3.1 Utvalg av respondenter.....	21
3.2 Forskningsmetoder	22
3.3 Analysestrategi	23
3.3.1 Koding og kategorisering	23
3.3.2 Analyseprosessen	24
3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	26
4 Vurdering av studiens kvalitet.....	29
4.1 Reliabilitet	29

4.2	Validitet.....	31
4.3	Etiske vurderinger	32
5	Analyse og diskusjon	35
5.1	Hele mennesket	35
5.1.1	Relasjonsbygging – «være sosial»	35
5.1.2	Friluftsliv – «du må være interessert. Du må være motivert.».....	38
5.2	Rom	42
5.2.1	Uterommet – «overalt på en måte»	42
5.2.2	Innerommet – «det er bare vi som har ordnet samfunnet slik i dag.»	46
5.2.3	Nærmiljø – «personene som er her, og ting som er her»	47
5.3	Mestring	49
5.3.1	Fagene ute – «ute er det artigere»	50
5.3.2	Fådelt – «på tvers av klasser og nivå».....	54
5.3.3	Å lære av å gjøre – «lærer på en måte å gjøre, enn å bare lese»	56
5.3.4	Mestring – «å tømme skoene for snø»	58
5.4	Kategoriernes sammenheng.....	59
6	Avslutning og veien videre.....	65
6.1	Svar på problemstillingen.....	65
6.2	Veien videre	66
	Referanseliste	1
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til utvalg 1, 3A og 3B	5
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til utvalg 2.....	9
	Vedlegg 3: Intervjuguide til utvalg 1, 3A og 3B.....	13
	Vedlegg 4: Intervjuguide til utvalg 2	14

Figurliste

Figur 1 15
Figur 2 60

1 Innledning

«Dalende sne

Rundt oss her

Vi sammen står

Her alene

Legger oss ned

I det hvite

Kaldt så kaldt

Snøværet

Svøpte oss inn

Alt annet ble glemt»

(Elev ved Lillefjord skole).

Vi er to studenter som brenner for distrikt og nærmiljø, og vi begge ser tilbake på en trygg oppvekst i distrikter fra forskjellige deler av landet. Vi tenker at dette er en av grunnene til at vi ser mulighetene, fremfor begrensningene i nærmiljøet. Vi ønsker å være med på å videreformidle mulighetene ved et distrikts nærmiljø til den neste generasjonen.

En av våre fremtidige oppgaver som lærere, er å bevisstgjøre elevene på, og lære dem om bærekraftig utvikling. I den reviderte læreplanen under «Overordnet del av læreplanverket» står det: «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst.» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Ved å lære om og forvalte nærmiljøet på en bærekraftig måte, håper vi dette kan føre til at flere ønsker å ta vare på, og ser mulighetene i distriktet.

I løpet av studiet har vi arbeidet med forskjellige temaer, undervisningsformer og strategier for læring. Da vi ble enige om å skrive masteroppgaven sammen, ble det naturlig at vi ville utforske mulighetene og fordelene ved å bruke uteskole som undervisningsform. Grunnen til dette er at en av oss har selv vært elev ved en distriktsskole som praktiserer uteskole, og den andre, med sin friluftslivbakgrunn, likte den naturbaserte undervisningsformen.

Innledning

Kunnskapsdepartementet har gjennom sitt arbeid med fornyelse av kunnskapsløftet formulert en melding til stortinget der de presenterer sine ambisjoner med denne fornyelsen. Under 1.2 *Opplæringens verdigrunnlag* står det skrevet at:

Skolen skal både utdanne og danne. I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning.

(Kunnskapsdepartementet, 2016)

Med fornyelsen av kunnskapsløftet ser vi en klar sammenheng mellom uteskole som undervisningsmetode og den nye læreplanreformen. Tilpasset opplæring og mestring kjennetegner reformen i flere ledd. Formålet med denne studien ble dermed å utforske uteskolepedagogikken og påvirkningen den kan ha til nærmiljøpedagogikk. Vi har på bakgrunn av dette formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan uteskole bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole?»

Vi var heldige da vi fikk muligheten til å forske på en distriktsskole som har uteskole som undervisningsform hver 14. dag. Skolens praktisering og lokalisering er mye av grunnen til at vi valgte å formulere problemstillingen nettopp slik. På denne måten får vi undersøkt hvordan en kan oppnå en ønsket nærmiljøpedagogikk, som ser på nærmiljøet til elevene som essensielt i opplæringen, gjennom praktisering av uteskole. Uteskole som undervisningsform begrunnes i både Vygotskys sosiokulturelle læringssyn, men også i Piaget læringssyn der læring skjer gjennom aktivitet. Et sosiokulturelt læringssyn, bygger på at elevene lærer og utvikler seg gjennom interaksjon med andre, og språklig aktivitet med jevnaldrende. Lærerens rolle skal være støttende og veiledende, slik at elevene kan utforske og utfolde seg (Vygotsky, 1978, s. 79-91). Barnets egen aktivitet vektlegges i Piagets syn på læring, og tilegnelse av kunnskap skjer ved at barn selv tar initiativ til aktiviteter ut ifra barnets egne interesser (Nordahl & Misund, 2009, s. 36).

I tillegg til å kunne bli kjent med uteskole og nærmiljøpedagogikk, ser vi på dette prosjektet som en mulighet til å videreformidle ideer og tanker til andre lærerstudenter eller praktiserende lærere som ønsker å benytte seg av nærmiljøet og uteskole i undervisning.

Diktet vi startet innledningen med, er resultatet av en oppgave elevene fikk på uteskole. Sett i lys av nærmiljøpedagogikk og uteskole, beskriver diktet fellesskapet på en spesiell måte. «Vi sammen står her alene» kan beskrive nærmiljøet som en enhet med dets tilhørende mennesker. «Kaldt så kaldt, snøværet svøpte oss inn», får oss til å tenke at selv om det en kald dag på uteskole, så er det trygt i fellesskapet.

1.1 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I denne oppgaven har vi startet med å beskrive teoretiske begreper i kapittel 2, hvor vi så på ulike aspekter ved uteskole; hva uteskole er, uteskolelærerens rolle, prosessen i uteskole som undervisningsmetode, samt hvordan uteskole kan være en del av tilpasset opplæring. Videre kommer teori om nærmiljø, nærmiljøpedagogikk, stedet og fådelt skole. Til slutt i teorigrunnlaget kommer et underkapittel om hvordan teorien vi har valgt å bruke kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet. Videre forklarer vi forskningsprosessen og hvordan vi har gått fram i kapittel 3. Vi har valgt å bruke intervju og observasjon som metode, nærmere beskrivelse av dette kommer i kapittelet. I kapittel 4 har vi diskutert studiens reliabilitet og validitet, samt drøftet de etiske problemstillingene vi sto ovenfor før, underveis og etter prosjektet. I kapittel 5 analyserte vi datamaterialet samtidig som vi tolket og diskuterte det. Vi valgte å strukturere dette kapitlet i analysekategoriene *hele mennesket*, *rom og mestring*, for så å sammenligne de tre kategoriene i lys av problemstillingen til slutt. Vi vil i det siste kapittelet, kapittel 6, trekke fram de viktigste høydepunktene fra hoveddelen, og se på mulig videreutvikling av prosjektet.

For å minske sjansen for at stedene og personene vi omtaler blir identifisert, har vi valgt å endre navnet på stedet der skolen vi forsker på ligger. Vi har valgt å kalle stedet for Lillefjord¹, og andre stedsnavn i oppgaven er også fiktive. Våre egne navn har vi valgt å unnlate grunnet tilhørighet til stedet vi skriver om, og vil i oppgaven omtale oss som student 1 og student 2. Vi vil anonymisere personene ved å bruke fiktive navn, og konsekvent omtale elevene som «han» i hele oppgaven.

¹ Vi har valgt å kalle stedet for «Lillefjord» grunnet naturen i, og størrelsen på stedet.

Innledning

2 Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil vi presentere teoretiske begreper som har vist seg å være sentrale i denne studien. Da vi forberedte oss til prosjektet leste vi oss opp på uteskole, nærmiljø og nærmiljøpedagogikk. Underveis i analysen av datamaterialet dukket andre teoretiske begreper opp, og vi har valgt å ta de mest sentrale med her.

Vi har valgt å hente teori fra forskjellige kilder, men i arbeidet med dette prosjektet ble vi oppmerksomme på mangelen av litteratur på uteskole og nærmiljøpedagogikk. I de fleste nyere publikasjoner av disse temaene, henvises det ofte til Jordet (2010) og Melheim (2009). De har skrevet flere relevante bøker om uteskole og nærmiljøpedagogikk, og de siste kom ut i 2009 og 2010. Siden vi har forsøkt å holde oss til den mest oppdaterte litteraturen, vil disse bøkene bli godt representert i denne studien. På grunnlag av mangelen på forskning om temaene, kan vår forskning være et viktig bidrag til å belyse hvordan uteskole og nærmiljøpedagogikk fungerer i praksis.

I dette kapitlet starter vi med å beskrive uteskole gjennom lærerens rolle og gjennomføringen av denne undervisningsformen. Tilpasset opplæring og mestring er to sentrale begreper i uteskolepedagogikken, og vi har derfor valgt å ta disse med. Deretter vil vi beskrive hva nærmiljøpedagogikk innebærer, og vi vil samtidig gjøre rede for betydningen et sted kan ha for en person, samt hva som legges i begrepet «rom». Vi vil også forklare nærmere hva fådelt skole innebærer. Til slutt i dette kapitlet, har vi valgt å gå nærmere inn på hva kunnskapsløftet sier om uteskole og nærmiljøpedagogikk.

2.1 Uteskole

Hva er uteskole? Ustrukturert, kaotisk og for langt unna skolebenken? Eller utforskende, utfordrende og nærmere virkeligheten? I dette underkapitlet vil vi definere og gjøre rede for hva uteskole er, uteskolens prosesser, samt lærerens rolle med uteskole som undervisningsmetode. Til slutt i kapitlet har vi også tatt med et underkapittel vi har kalt «inneskole», hvor vi forklarer hva vi legger i det begrepet.

2.1.1 Hva er uteskole?

Undervisning og læring er hovedelementene i didaktikken, og det er en forutsetning at læreren er kvalifisert for alt som har med undervisningen å gjøre. Didaktikken må tilpasses

faget som det undervises i, elevene som skal undervises, og situasjonen det undervises i. Uteskole er derfor en form for didaktikk som vil kunne bringe liv i skolehverdagen (Jordet, 2010, s. 25).

Jordet definerer begrepet *uteskole* slik: «*Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet.*» (Jordet, 2010, s. 34).

Å flytte undervisning utendørs, samt bruk av elevenes erfaringsbase og nærmiljø er ingen ny tanke. Det kan spores helt tilbake til 16- og 1700-tallet. Likevel ble det ikke fremmet som et ideal i norsk opplæring før det ble introdusert i Normalplanen fra 1939. Ideen om å gjennomføre undervisningen utendørs og la elevene utforske eget nærmiljø, ble videreført med de nye læreplanene. Denne undervisningsformen ble etterhvert kalt for «uteskole», men selve uteskolebegrepet har aldri blitt eksplisitt nevnt i norske læreplaner. Mange assosierer begrepet med grunnfilosofien til leirskoler, og har nok også hentet sin inspirasjon fra dette (Jordet, 2010, s. 13-14).

Uteskole kan sees på som en samlebetegnelse for den aktiviteten og læringen som skjer utenfor skolen. Det er formulert både en bred og en smal forståelse av begrepet uteskole. En smal forståelse av uteskole innebærer at en bruker skolens omgivelser for å realisere ulike mål i opplæringen. Det kan være tids- eller innholdsmessig begrenset, og kan for eksempel være et feltarbeid eller en ekskursjon, eller en skoletime som gjennomføres utendørs. Ofte vil en smal forståelse av uteskole ikke oppfattes som uteskole, men heller som skole utendørs (Jordet, 2010, s. 32).

En bred forståelse av uteskole vil innebære at læreren planlegger grundig, både det som skal skje før elevene går ut, det som skjer mens de er ute, samt arbeidet i ettertid. Et kriterium for at dette skal fungere, er at læreren er bevisst på valgene som tas gjennom hele prosessen. Læreren bør ha adekvat kompetanse innenfor uteskole, slik at det kan brukes for å fremme elevenes allmenne dannelse. Når en beveger seg utenfor klasserommets rammer, vil det åpne seg mange muligheter. Forskjellige naturmiljø som skog, fjell og fjære vil være utmerkede klasserom uten tak og vegger. Idealet er at en bred forståelse av uteskole skal tilbringe elevene fysisk aktivitet, lek og sosialt samvær, kreativ utfoldelse og faglig læring. Uteskole

innebærer ikke at klassen alltid skal ha undervisning utenfor klasserommet, men er ment som et supplement til den undervisningen som skjer inne (Jordet, 2010, s. 32).

2.1.2 Uteskolelærerens rolle og kompetanse

Ovenfor nevnte vi at læreren bør ha adekvat kompetanse innenfor uteskole, her vil vi si litt mer om hva det egentlig innebærer. Vi vil starte med å presentere generelle didaktiske kompetanser, for så å gjøre rede for noen tilleggskompetanser vi ser på som essensielle for en lærer som skal gjennomføre uteskole.

Jordet (2010, s. 208) snakker om tre ulike former for kompetanse som en lærer bør inneha uansett om undervisningen befinner seg innendørs eller utendørs, og disse er; *didaktisk kompetanse*, *ledelseskompetanse* og *relasjonell kompetanse*. Vi velger å presentere kompetansene i lys av uteskoleundervisningen, da dette er det vi har fokus på i dette prosjektet. Først vil vi kort beskrive pedagogikk og didaktikk, samt forskjellen mellom disse begrepene.

Pedagogikk dreier seg om hvordan en tilegner seg kunnskap, ferdigheter og verdier. Det handler om å oppdra elever til å bli gode samfunnsborgere (Imsen, 2011, s. 7). Det som skal læres krever planlegging, gjennomførelse og analyse, og det er her didaktikken kommer inn. Didaktikk handler om hvordan en underviser og hvordan en lærer bort kunnskapen, ferdighetene og verdiene (Langfeldt, 2010, s. 113).

Tilstrekkelig *didaktisk kompetanse* vil si at læreren må kunne fagene som innlemmes i uteskole, slik at elevene tilegner seg faglig kunnskap, og han må legge opp til varierte og godt tilrettelagte aktiviteter for alle elever. Undervisningsoppleggene bør, slik som ved klasseromsundervisning, oppleves som meningsfulle for elevene. Læreren bør også være en god forteller, slik at elevene fanges av det som blir sagt. Dette er spesielt viktig utendørs, da det er mange faktorer som kan virke forstyrrende avhengig av hvor en befinner seg (Jordet, 2010, s. 208).

Det er en nødvendighet at læreren opptrer som en tydelig og forutsigbar leder som tør å stille krav og sette grenser for elevene. Han må inneha en evne til å ta avgjørelser, da uforutsette situasjoner lettere kan oppstå når en beveger seg utenfor klasserommets vegger (Jordet, 2010, s. 208). Som lærer bør en ha profesjonsautoritet, noe som innebærer at læreren mestrer det å undervise. Læreren må mestre fagene han underviser i, samt opptre på en slik måte at elevene

og de foresatte får tillit til det arbeidet han gjør (Nordahl, 2012, s. 27). Om læreren oppfyller dette, vil han med høy sannsynlighet få den autoriteten han trenger for å utøve godt lederskap, og dermed ha tilstrekkelig *ledelseskompetanse* (Jordet, 2010, s. 208).

Relasjonell kompetanse betyr at læreren kan bygge og vedlikeholde gode relasjoner til elevene, og at han klarer å møte den enkelte elev med forståelse og empati. Læreren må gjøre seg fortjent til autoritet, og ikke fremstå som autoritær ovenfor elevene, da dette med høy sannsynlighet vil virke mot sin hensikt (Jordet, 2010, s. 208-209). Hva gode relasjoner mellom læreren og elevene innebærer, kan være veldig individuelt for både lærer og elev. Om eleven ikke føler seg inkludert i klassemiljøet, og ikke blir møtt med respekt og likeverd, kan dette skade elevens sosiale trivsel, som igjen kan føre til mangelfull faglig utvikling (Linder, 2012, s. 51).

Kvaliteten på relasjonene kan beskrives som en form for avhengighetsgrad. Om en føler seg sterkt avhengig av en person, kan dette indikere en sterk relasjon (Spurkeland, 2011, s. 64). Gode relasjoner kan bidra til bedre læring og motvirke problematferd, fordi en respekterer hverandre og ikke vil såre eller skuffe den andre parten. Gode relasjoner til læreren kan gi eleven motivasjon til å arbeide godt på skolen, fordi læreren støtter eleven og viser at arbeidet eleven legger ned betyr noe. Å danne relasjoner mellom læreren og elevene utendørs, kan ofte være lettere. Læreren kan på en oppriktig og enklere måte klare å se den enkelte elev i løpet av uteskoledagen, og dermed bygge tillit og anerkjenne elevene (Jordet, 2010, s. 94-96).

Tillit er en vesentlig faktor innenfor relasjonskompetanse, og bør være på plass for at det kan kalles en god relasjon. Å opparbeide tillit mellom læreren og elevene krever tid, og kjennetegnes ved at eleven ser på læreren som rettferdig og god, samt at eleven føler at læreren engasjerer seg i eleven. Tillit er ikke noe som kan kreves, men må fortjenest. Å engasjere seg i eleven vil si at en viser interesse for eleven som enkeltindivid, og kjenne dens sterke og svake sider, interesser og bakgrunn. Gode relasjoner tar tid å danne, men kan veldig lett ødelegges. Følelsen av å bli sviktet av en lærer vil få negative konsekvenser for relasjonen. Håning, ignorering og bruk av sarkasme, ironi eller andre spydigheter ovenfor eleven, vil oppleves som krenking og skade relasjonen (Linder, 2012, s. 52-54).

Didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonell kompetanse er sentrale faktorer for at det skal skapes et godt læringsmiljø, uansett om en befinner seg på klasserommet eller ved bruk av uteskole som undervisningsmetode. Ved å flytte undervisningssituasjonen utendørs,

vil en bryte med de faste rammene og bevege seg over til noe som kan oppleves som ustrukturert og uforutsigbart. Derfor vil disse elementene ofte være særlig viktige i uteskolen (Jordet, 2010, s. 209).

Lærerens faglige kompetanse, men også kompetansen en lærer har innenfor friluftsliv er viktig for at uteskole skal være en fruktbar undervisningsmetode. Friluftsliv omhandler aktiviteter utendørs, så kompetanse knyttet til dette handler i stor grad om å ta vare på seg selv og elevene når undervisningen tas ut. Dette vil vi omtale som lærerens friluftslivskompetanse. Friluftsliv som en interesse fungerer som en drivkraft og motivasjon for læreren til å praktisere uteskole. Lærere som føler seg trygg på egen friluftslivskompetanse vil kunne skissere og gjennomføre varierte og gode aktiviteter, samt videreformidle gode verdier innenfor friluftslivet til elevene sine. Læreren bør også være interessert og motivert for å bevege seg utenfor klasserommet, dette er essensielt for å kunne smitte entusiasmen over på elevene (Jordet, 2010, s. 359-360).

2.1.3 Uteskoleprosessen

Ifølge Fiskum og Husby (2014, s. 30), er det vanlig å dele uteskoleundervisningen inn i faser. De ulike fasene omtales som «forberedelsesfasen», «gjennomføringsfasen» og «bearbeidingsfasen». Det teoretiske som gjennomgås på skolen, bør få mening ved at elevene kan linke det opp mot det livet elevene opplever utenfor skolens fire vegger. I etterkant skal inntrykkene bearbeides, og i noen tilfeller arbeides videre med i form av for eksempel å formidle det de har lært til medelever, eller produsere en tekst med utgangspunkt i det de har arbeidet med på uteskole.

Forberedelsesfasen omfatter planlegging av det som skal gjennomføres, samtaler om temaene som skal gjennomgås og lesing av aktuell litteratur. Denne fasen av prosessen omtales også som forarbeid. I gjennomføringsfasen, eller uteopplevelsen, vil elevene kunne ta alle sanser i bruk. De observerer og er i fysisk aktivitet, og gjennom dette får de opplevelser og erfaringer som kan arbeides videre med i bearbeidingsfasen. Dette bør følges opp av ulike aktiviteter, og i noen tilfeller videre lesing av litteratur. Elevene kan også oppleve å få bekreftet eller korrigert oppfatningene de har gjort seg i gjennomføringsfasen. Disse fasene bør ofte være til stede for at det skal bli en læringsprosess for elevene (Fiskum & Husby, 2014, s. 31).

I tillegg til prosessen med forberedelsesfase, gjennomføringsfase og bearbeidingsfase, finnes det andre måter å legge opp uteskole på. Et eksempel er induktiv og deduktiv

innlæringsmetode. En induktiv innlæringsmetode skjer ved at en først har uteopplevelsen der elevene får erfaringer ute, for så å generalisere kunnskapen de har tilegnet seg. Dette kan gjøres både ved at elevene gjennomfører uformelle aktiviteter som senere kan knyttes opp til noe, men også ved problemløsning der elevene har fått en spesifikk oppgave av læreren som de selv skal løse. Hvis elevene skal tilegne seg kunnskaper og egenskaper som blir gitt av lærer, vil det være en deduktiv innlæringsmetode. Prosessen og det elevene skal lære, er planlagt av læreren i forveien. Elevene lærer på ulike måter, og denne formen for innlæringsmetode gir muligens mindre rom for kreativitet enn en induktiv innlæringsmetode. Derfor vil det være positivt å supplere metoden med praktiske aktiviteter, der hensikten er å tilpasse undervisningen til mangfoldet av elever (Fiskum & Husby, 2014, s. 34-35).

Vurdering av læring ved uteskole kan være lettere enn ved klasseromsundervisning, fordi aktivitetene ofte er praktiske. Når en bruker kunnskap praktisk, utvikles det en forståelse av hvordan kunnskapen og teorien henger sammen (Jordet, 2010, s. 21). Det er imidlertid lærerens ansvar å få elevene til å se denne sammenhengen. Læreren skal fungere som en «brobygger» mellom eleven, skolens lærestoff og lokalsamfunnets kunnskaper. Oppgavene elevene skal løse i uteskole har som regel ikke ett rett svar, men flere. Dette fordi oppgavene ofte kan løses på forskjellige måter, og det blir dermed opp til eleven å finne sin måte å løse oppgavene på. Elevene kan utfordres av læreren til å evaluere eget arbeid, og argumentere for hvorfor de valgte å løse oppgaven som de gjorde. Videre kan læreren oppmuntre til refleksjon rundt hva som kunne vært gjort annerledes (Jordet, 2010, s. 39-41).

2.1.4 Skapende aktiviteter

Jordet (2010, s. 64-65) beskriver dagens skole som en språklig virksomhet, noe som innebærer at elevene i stor grad lærer ved tale og tekst. I klasserommet blir det mye stillesitting, da kroppslige uttrykksformer ofte kan virke forstyrrende innendørs. Kunnskapen elevene tilegner seg i klasserommet, er verdifull kunnskap som skal forberede elevene på et liv etter skolen, og gjøre dem til gode samfunnsborgere. Dette vil likevel ikke være tilstrekkelig i en skole for alle, da mennesker er ulike og lærer på forskjellige måter.

Undervisningen må være variert slik at alle elevene får mulighet til å oppnå læringsutbytte. Det er et iboende behov for aktivitet hos alle mennesker, noe som også bør tas hensyn til i skolen. Uteskole som arbeidsmetode gir elevene mulighet til å bruke alle sanser i møte med virkeligheten, og dermed får elevene mer konkret og personlig erfaring med de opplever. Ved å variere undervisningen og legge til rette for læringsaktiviteter utendørs, vil det skapes rom

for å lære ved bruk av flere sanser, mer fysisk aktivitet og større sosialt samspill (Jordet, 2010, s. 65).

Å være i fysisk aktivitet er spesielt viktig i dagens stillesittende samfunn. I et utsagn fra Folkehelsemeldingen fra 2015 står det at:

3.2.1 Økt fysisk aktivitet i opplæringen

Regjeringen vil legge til rette for at skolene sikrer daglig fysisk aktivitet for elevene og bidra til livslang bevegelseslyst og glede av fysisk aktivitet. Skolen favner alle barn og unge og kan derfor gi alle elever gjennom tilpasset opplæring muligheter til fysisk aktivitet og bevegelseserfaring, og dermed grunnlag for helse og læring.

(Helse- og omsorgsdepartementet, 2015)

Skolen skal altså være med på å legge til rette for fysisk aktivitet, slik at elevene får livslang bevegelseslyst og glede av det å være fysisk aktiv. Uteskole er en arena der elevene får bedrive fysisk aktivitet samtidig som mulighet for faglig læring er stor.

Når en flytter undervisningssituasjonen utendørs, er det mye som blir annerledes om en sammenligner det med klasserommets undervisning. Elevene får en helt ny arena å forholde seg til, og det brytes med det formelle og statiske elevene er vant til ved klasseromsundervisning. Ifølge Buaas (2016, s. 36) vil dette kunne virke positivt for elevenes læring, da det kan være med på å gi ny energi til de mer strukturerte og stillesittende aktivitetene elevene ofte arbeider med i klasserommet. Naturen gir muligheter for at elevene får lære med hele kroppen og alle sansene, samt at de får førstehåndserfaringer. Naturen gir også rom for kreativitet og problemløsning i en annen form. Opplevelsene elevene får på ulike arenaer utendørs kan virke helhetlig, fordi alle sansene har vært tatt i bruk.

Jordet (2010, s. 113) snakker om Deweys pedagogiske filosofi², og påpeker at en relasjon mellom teori og praksis, kan skape relasjonell tenking mellom noe som ofte kan bli sett på som motsetninger. Dewey ble kjent under ordene «learning by doing», som beskriver essensen i hans pedagogiske filosofi. Ved å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom det de gjennomgår ute, og det de gjør inne, vil det kunne skape en større og mer helhetlig forståelse. Det kan også være en fordel at elevene lærer om ulike temaer eller fenomener i deres naturlige kontekst: å lære om virkeligheten, i virkeligheten. Dette er i overført

² Dewey (1916, s. 228).

betydning å lære om skog og naturlig samspill, i skogen. Det kan også være å lære om kristendom ved å oppsøke en kirke, eller å lære om havbruk ved å besøke nærmiljøets oppdrettsanlegg (Jordet, 2010, s. 39).

2.1.5 Tilpasset opplæring og mestring

I dette underkapitlet skal vi skrive kort om tilpasset opplæring og mestring i skolen. Vi ser at uteskole som undervisningsmetode kan være en form for tilpasset opplæring. I og med at tilpasset opplæring spiller en sentral rolle i norsk skole, anså vi det som nødvendig å redegjøre for begrepet. Mestringsbegrepet gjorde seg gjeldene etter hvert som vi startet analysearbeidet. Vi oppdaget at lærerne og assistenten vi intervjuet så på mestring som helt sentralt innenfor uteskole. Vi vil derfor beskrive hva mestringsbegrepet innebærer.

I Opplæringsloven paragraf 1-3. står det at alle elever har rett til *tilpasset opplæring*: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998).

Dette er videre beskrevet av utdanningsdirektoratet slik:

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne.

Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.

(Utdanningsdirektoratet, 2018a)

For å oppnå tilpasset opplæring, krever det ifølge Jordet (2010, s. 235) variasjon i opplæringen. Det pekes på fem dimensjoner i tilknytning til dette; *intensitet, læremidler, arbeidsmåter, organisering og lærestoff*. Disse dimensjonene må varieres for at opplæringen skal være tilpasset. Ved å ta deler av undervisningen ut av klasserommet, til en totalt annen arena som en gjør med uteskole, vil dette kunne være med på å skape variasjon i undervisningen en ikke hadde fått til på samme måte inne. Det kan for eksempel være å bruke ulike materialer som finnes utendørs til konkretisering, eller å oppleve og sanse prosesser i naturen og få førstehåndserfaringer.

Variasjon i undervisningen åpner opp for at det som gjennomgås tilpasses flere elever. I opplæringslovens formålparagraf §1-1 står det at elevene skal kunne «*utvikle kunnskap,*

dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet».

Mestring handler blant annet om at mennesker skal kunne takle de utfordringene som oppstår i løpet av livet. De er nødt til å møte på utfordringer de kan klare og se at de mestrer, og på den måten oppleve mestringsfølelse. Dette kan igjen føre til større tro på seg selv. Dermed vil elevene kunne bli rustet til nye utfordringer, som de igjen mestrer, slik kan de bygge seg oppover. Mennesker lærer på ulike måter, noe det er viktig at en tar høyde for i skolen, og tilpasser opplæringen slik at enhver elev får oppleve mestring. De elevene som ikke like ofte opplever mestring i klasserommet, bør få muligheten til å oppleve dette på andre arenaer. Her kan uteskole være en mestringsarena for disse elevene, det åpner seg en helt ny verden der elevene har mulighet til å vise sider av seg selv som ikke kommer like godt frem i klasserommet (Jordet, 2010, s. 145-147).

Vi har tidligere nevnt at det er mye en lærer som praktiserer uteskole bør inneha, men det er kanskje særlig viktig at læreren selv har tro på det han gjør, og føler på en trygghet i praktiseringen av uteskole som undervisningsform. En lærer må også oppleve å føle mestring i undervisningssituasjonen, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 119) er det flere kriterier som bidrar til dette. Læreren kan for eksempel føle på mestring hvis elevene viser engasjement i undervisningen, eller at læreren ser at elevene er motiverte, trives i klasserommet, og at de utvikler seg og oppnår gode resultater. Hvis læreren opplever å være til nytte for elevene, og får positive tilbakemeldinger fra elevene, kollegiet eller foresatte, kan dette også være med på å bidra til at læreren opplever mestring.

2.1.6 Inneskole - klasseromsundervisning

Inneskole er en samlebetegnelse på den undervisningen, og det arbeidet elevene gjør i klasserommet. I vår kultur er læringsaktiviteter i klasserommet ofte det som forbindes med skole, og noe som karakteriserer skolen som institusjon. En tenker på stillesittende aktiviteter som dominerende i skolen, men vi har også undervisningsmetoder som for eksempel stasjonsarbeid, entreprenørskap og rollespill innendørs. Det er med andre ord mange muligheter innenfor klasserommets fire vegger, og det er ikke av statisk størrelse. Undervisningen som skjer på skolen, skal for elevene også kunne linkes opp mot livet de møter utenfor (Jordet, 2010, s. 31).

Få steder i Kunnskapsløftet spesifiseres det hvor undervisningen skal utføres, men et eksempel på dette sier at elever før utgang av 7. klasse skal kunne «*praktisere ski- og skøyteteknikkar der det ligg til rette for det*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 7). På samme måte er det få, eller ingen, steder det spesifiseres at undervisningen skal skje inne. Uteskole utfordrer derfor tanken mange automatisk har om at skole er et bygg, og innenfor disse veggene skal læring skje.

2.2 Nærmiljøpedagogikk

I dette underkapittelet vil vi gjøre rede for nærmiljø og nærmiljøpedagogikk, samt snakke om stedets betydning og fådelt skole. I Folkehelsemeldingen står det:

2.5 Fritid, kultur og nærmiljø

Nærmiljøet er viktig for helse, trivsel og oppvekst. Det må opplevast som trygt, og det må ha gode og inkluderande møteplassar, universell utforming, lett tilgjengelege naturområde og kultur- og fritidstilbod med rom for samvær, utfalding og vennskap. Regjeringa er oppteken av at alle barn og unge skal få gode høve til å ta del i nærmiljøet og ha opplevingar der, og at dei skal få vere med og utforme lokalmiljøet og leggje til rette tilbod og aktivitetar,

(Helse- og omsorgsdepartementet, 2019)

Nærmiljøet trekkes fram som viktig for helse, trivsel og oppvekst, og det er flere kriterier som skal oppfylles for at nærmiljøet oppleves som trygt. Det er et mål at alle barn og unge skal være med på å ta del i, og utforme nærmiljøet.

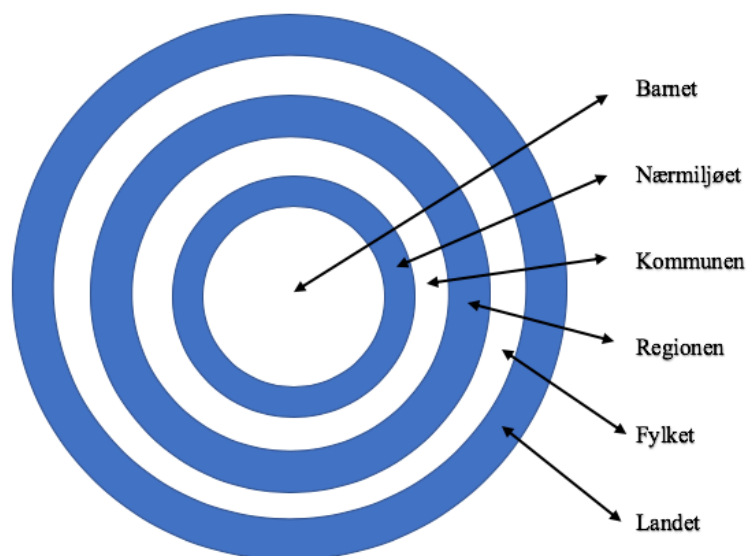
2.2.1 Nærmiljøskole og nærmiljøpedagogikk

En nærmiljøskole er en skole som ligger i et distrikt, der flertallet av elevene også bor i distriktet. Skolens plassering er likevel ikke en god nok kvalifikasjon for å kalle det en nærmiljøskole. Skolens aktive engasjement i bygda eller tettstedet, hvor dets fulle potensiale blir utnyttet, er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i nærmiljøskolen (Melheim, 2009, s. 8-11).

Melheim (2009, s. 16) beskriver en «Økologisk sosialiseringsmodell» (jf. figur 1), inspirert av Bronfenbrenner, hvor barnet er i sentrum. Sirkelen rundt barnet skal illustrere nærmiljøet som helst er geografisk nærmest der barnet bor. Her finner vi barnets familie, barnehage og skole, nabolag og venner. Dette beskrives som idealet, men i virkeligheten kan nærmiljøet til barn

Teorigrunnlag

ofte bestå av mindre faktorer enn det som nevnes her. Skolen, og dermed også venner, kan være i en sirkel lengre vekk fra barnet.



Figur 1

Ifølge Melheim (2009, s. 8) er nærmiljøpedagogikk en form for pedagogikk som brukes i en samfunnsaktiv skole der nærmiljøet har betydning for undervisningen. Nærmiljøet brukes i undervisningen, ved å for eksempel referere til kjente steder for elevene. Elevene samarbeider med andre aktører, og bidrar til en utvikling av bygda. For eksempel vil det i et nærmiljø alltid finnes kulturminner som elevene kan lære om, og være med å verne. Dette kan være med på å styrke både elevenes selvfølelse, deres egen identitet og identiteten til bygda (Melheim, 2009, s. 24).

Solstad (1997 og 2004) opererer med tre nivåer for samhandling mellom skole og lokalsamfunn. Han deler de inn i den samfunnsignorante skolen, den samfunnspassive skolen og den samfunnsaktive skolen. Den samfunnsignorante skolen tilpasser ikke arbeidet i skolen til den bygda den ligger i, og vil dermed være lik uansett hvilken bygda den finner sted. Den samfunnspassive skolen bruker bygda som læringsarena, men begrenser det til aktiviteter som kun skaper gode læringsvilkår for elevene. Den samfunnsaktive skolen har et aktivt samspill med bygda ved å gjennomføre tiltak som kan utvikle bygda og dens aktører (Melheim, 2009, s. 19).

Et nærmiljø vil bestå av et samfunn med et sosialt nettverk mellom personene som bor der. Basert på dette samfunnets sosiale aktivitet, vil de kunne danne det som kalles sosial kapital. Et samfunns sosiale kapital kjennetegnes ved at det er preget av tillit og samarbeid (Horrigmo, 2015, s. 147-148). En ideell nærmiljøpedagogikk, slik Melheim (2009, s. 8) beskriver det, vil være avhengig av sosial kapital for å kunne samarbeide og bruke lokalbefolkningen som ressurs i undervisningen.

2.2.2 Rom og stedets betydning

Hvor vi har vokst opp og der vi kommer fra, har stor innvirkning på hvordan vi blir som voksne mennesker. *Sted* og *rom* er to begreper som kan hjelpe oss å forstå dette. Et sted omfatter både lokalisering, men også det som opptar stedet. En skaper minner på steder, og mestring knyttes opp mot ulike steder hvor en har opplevd mestringsfølelse. Et sted er preget av det som befinner seg i området, enten det er fjell, sjø eller vidder (Wiestad, 2014, s. 21).

Ifølge Wiestad (2014, s. 21-22) kan det skilles mellom eksistensrom og handlingsrom. I eksistensrommet sanser vi, og tar direkte til oss det vi sanser i omgivelsene. Slik lærer vi eksistensrommet å kjenne, og får en tilknytning til det. Handlingsrommet er lagret i hukommelsen vår, og gjør at vi kan knytte mestring og minner opp mot stedene der det skapes. Om elevene opplever mestring i skolen, vil de assosiere skolen, og kanskje til og med stedet, med dette.

Utenfor klasserommet kan elevene møte en undervisningsarena som gir de kroppslige og sansemessige erfaringer til det de skal lære. Istedenfor at elevene skal beherske kroppen til å sitte i ro, får de bruke hele kroppen til å lære. Klasseromsundervisning er som regel mer ensidig, og krever mer av elevens mentale funksjoner. Fysisk aktivitet kan ha en effekt på elevenes læringsutbytte, fordi bevegelse stimulerer kognitive funksjoner (Jordet, 2010, s. 65-67). Wiestad (2014, s. 164-165) forklarer at når barn beveger seg gjennom rom, oppfatter de former, størrelser, avstander og mål. De undersøker rommet, og gjør det til sitt eget. Dette kan resultere i at barnet får et nært forhold til rommet det beveger seg i. Elevene vil bli personlig knyttet til omverdenen ved at de mestrer. Med andre ord knytter de konkrete steder til det de kan og får til.

2.2.3 Fådelte skole

Tilpasset opplæring går ut på å utvikle et godt læringsmiljø hvor hver enkelt elev opplever læring og mestring, noe som innebærer at undervisningen skal være så variert at alle elever får

læringsutbytte av den. Her vil nærmiljøskolen ha en ekstra faktor å forholde seg til når det gjelder tilpasning, nemlig alder på elevene. Mange nærmiljøskoler er fådelt, noe som vil si at det lave elevantallet ved skolen krever at klassene består av flere aldersgrupper. Tilpasning av undervisning i disse klassene vil bestå av å vurdere og velge rette læringsmidler og aktiviteter, organisering av undervisning og det å utarbeide gode arbeidsplaner, også på bakgrunn av alder. Aldersblandet undervisning er en organiseringsform som tar tid før den fungerer optimalt. Kulturen for aldersblanding må få tid til å bli etablert, og dermed vil ikke resultatene være synlig med en gang (Åheim, 2009, s. 44).

Det er ulike fordeler ved aldersblandet organisering, og elevene kan tjene på dette både faglig og sosialt. De eldste elevene får testet seg som ressurspersoner i klasserommet ved å hjelpe og veilede de yngre elevene, noe som kan være med på å øke deres selvbevissthet og personlige trygghet. De får bekreftelse fra hverandre både gjennom å kunne hjelpe, men også ved å få hjelp. De får repetert fagstoff gjennom å undervise og veilede de yngre elevene, noe som igjen fører til at de lærer fagstoffet bedre. De yngre elevene får en hjelpelærer i de eldre elevene som er nærmere dem selv i alder, som de lettere kan identifisere seg med, og som kanskje formulerer seg på måte den yngre eleven forstår bedre (Åsheim, 2009, s. 44).

Aldersblandet organiseringsform kan være godt egnet for formidling av tradisjoner og kultur. Åheim (2009, s. 45) skriver om at faste årlige prosjekter skoler gjennomfører, er hensiktsmessig på den måten at elevene kan stige oppover i gradene. De starter som nybegynner som lærer fremgangsmåtene, til ekspertene som lærer bort. Slik får alle elevene forsøkt seg på de forskjellige stillingene i skoleløpet ved en fådelt skole.

2.3 Nærmiljø, uteskole og mestring i Kunnskapsløftet

Etter en redegjørelse av uteskole og nærmiljøpedagogikk, er det tydelig at dette er begreper som går hånd i hånd. Derfor har vi valgt å tydeliggjøre hvordan begrepene henger sammen, for så å knytte dette opp mot Kunnskapsløftet.

Melheim (2009, s. 20) beskriver sammenhengen mellom uteskole og nærmiljøet slik: «*Når det gjelder undervisning, er det to prinsipp skolen i nærmiljøet bør nytte. Det ene er å dra nærmiljøet inn i undervisninga, og det andre er å la elevene gå ut i nærmiljøet. Stundom vil en da kalle det uteskole*».

Teorigrunnlag

Om læreren benytter seg av nærmiljøet i undervisningen, vil denne undervisningen kunne kalles uteskole, med forbehold om at den skjer utenfor klasserommet. Uteskole som undervisningsform er en god kilde til mestring på grunn av den praktiske tilnærmingen til faget, og kanskje spesielt for de elevene som ikke like ofte opplever det inne. Bruk av elevenes erfaringsbase og det som er kjent for dem, vil kunne være med på å øke deres forståelse av faget. Slik henger nærmiljøpedagogikken og mestring sammen.

I Kunnskapsløftets generelle del blir verdigrunnlag, menneskesyn og oppdragelsesoppgaver beskrevet nærmere. Under «Det arbeidende mennesket» er det beskrevet hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. Der står det blant annet at:

Læreren må bruke både mangfoldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling. Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast, og han må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Det at læreren skal bruke mangfoldet, variasjonen og bredden i skolen som ressurs for elevenes utvikling, kan knyttes opp mot flere aspekter ved uteskole og nærmiljøpedagogikk. Fådelte undervisning er et eksempel hvor læreren bruker mangfoldet i skolen, hvor elever i forskjellige aldre brukes som ressurser for hverandres læring. Uteskole som undervisningsmetode kan sees på som en form for variasjon. Elevene får endret læringsarena til en arena der de får en annen vinkling på det de skal lære. Ofte er denne vinklingen praktisk, eller elevene lærer om et fenomen i dets rette element. Dette er overførbart til nærmiljøpedagogikken, hvor læring bør skje i skolens nærmiljø.

Under «Det miljømedvitende menneske» i Generell del av læreplanen står det følgende om friluftsliv:

Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringa må leggje vekt på samanhengen mellom naturforståing og naturoppleving: kunnskapen om elementa og om samspelet i livsmiljøet må gå saman med erkjenninga av at vi er avhengige av andre arter, samkjensla med dei og gleda over naturliv.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Teorigrunnlag

Det er med andre ord et krav at skolen skal være med på å oppdra elevene til å se en sammenheng mellom seg selv og andre arter i naturen. Å danne denne forståelsen av naturen uten å selv bevege seg ut i naturen, kan være vanskelig. Her kan uteskole være en ideell undervisningsform for å sikre elevene en naturopplevelse, uansett om de er vant med dette hjemmefra eller ikke.

For at elevene skal være motiverte for å lære, både ute og inne, må de oppleve mestring. Utdanningsdirektoratet (2015c) skriver i en artikkel om læring og trivsel at «*Elevenes motivasjon og mestring kan styrke konsentrasjonen om arbeidet og gi mindre sosiale og emosjonelle vansker. Forventningene til elevene må være både høye og realistiske, og læringsaktivitetene må være preget av utfordringer og driv*».

Når elevene opplever mestring og har motivasjon, kan det styrke deres konsentrasjon, og videre ha sosiale og emosjonelle fordeler. Som lærer er det viktig å ha realistiske forventninger til elevene slik at de kan strekke seg etter disse, og få utfordringer som er tilpasset dem. Her kan uteskole være en arena for mestring, muligens spesielt for de elevene som sjeldent opplever dette i klasserommet.

3 Forskningsmetode

I denne delen av oppgaven ønsker vi å gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, og hvilke metoder vi har benyttet oss av i arbeid med oppgaven. Videre redegjør vi for hvordan vi har gått fram i analysen ved å beskrive prosessen vi gikk gjennom i forbindelse med dette. Til slutt presenterer vi vårt vitenskapsteoretiske ståsted som baserer seg på våre erfaringer og verdier.

Vi har i vårt forskningsarbeid benyttet oss av kvalitativ metode som forskningsstrategi. Dette er en forskningsstrategi der dataen vi innhenter beskrives best med ord, og kjennetegnes av få informanter. Dette valget tok vi da vi ønsket å forstå forskningsdeltakernes perspektiver (Postholm, 2017, s. 17; Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 17). I arbeid med denne studien har vi benyttet oss av intervju og observasjon som forskningsmetode.

3.1 Utvalg av respondenter

I dette underkapitlet vil vi presentere utvalget av respondenter vi har intervjuet og observert, samt hvilke valg vi foretok oss i utvelgelsesprosessen. Vi var usikre på om vi skulle referere til utvalget vårt som respondenter eller informanter, men kom fram til at respondenter ville være det korrekte begrepet å bruke i denne sammenhengen. Alle deltakerne har direkte kjennskap til fenomenet uteskole, da dette er noe de praktiserer hver 14. dag. Dette er i tråd med hvordan Jacobsen (2015, s. 178) definerer begrepene. Når vi refererer til respondentene, er det en samlebetegnelse på hele utvalget. Samtidig referer vi til ulike fiktive navn når vi snakker om dem hver for seg.

Utvalg 1 er uteskolelæreren Marius, som vi samarbeidet med gjennom hele prosjektet. Det var naturlig for oss at han ble utvalg 1, da størsteparten av datamaterialet vi skapte var sammen med denne læreren. Før vi startet på prosjektet, så vi oss ut denne læreren som en aktuell kandidat for prosjektet.

Utvalg 2 er seks elever fra femte til syvende trinn som har uteskole ved den aktuelle skolen, Lillefjord skole. Vi valgte å gjøre et tilfeldig utvalg ved å skrive alle navnene til elevene på lapper, og deretter trekke ut seks tilfeldige. Ifølge Jacobsen (2015, s. 181) kan tilfeldig utvalg føre til at det blir lite bredde i utvalget, og det var også noe vi tenkte på. Vi var fornøyd da vi ut av det tilfeldige utvalget, fikk elever fra alle de ulike trinnene, forskjellig kjønn, samt elever på ulikt faglig nivå. Vi vil kalle utvalg 2 for «elev» eller «elevene».

Utvalg 3A, Ida, er en assistent ved Lillefjord skole som følger den aktuelle gruppa, og har erfaring med uteskole. Utvalg 3B, Heidi, er en annen lærer ved skolen, som har småtrinnet i uteskole. Vi har ikke hatt et like tett samarbeid med disse som med utvalg 1, men vi har valgt å gjennomføre intervju med Ida og Heidi for å få et bredere perspektiv.

3.2 Forskningsmetoder

Den mest brukte formen for datainnsamling ved kvalitative studier, er intervju. Det ønskes innsyn i deltakerens bevissthet og livsverden. Dette kan ikke observeres, og derfor omtales intervju som den sikreste formen for innsamling av slike data. Forskere må i størst mulig grad legge vekk sine subjektive oppfatninger, og være så lite farget av eget standpunkt som mulig. Intervjuene ga oss primærdata, samt dybde og innblikk i forskningsdeltakernes livsverden. På en annen side kunne forskningsdeltakeren blitt påvirket av intervjusituasjonen, og enten ha trukket ifra nyttig og relevant informasjon, eller lagt til informasjon som ikke er korrekt eller relevant for forskningsarbeidet. Dette kalles Hawthorne-effekten, og vil kunne skape kunstig informasjon (Jacobsen, 2016, s. 117).

Vi har valgte å ha intervju med middels strukturingsgrad, noe som innebar at vi forholdt oss til temaer vi hadde planlagt på forhånd. I tillegg til dette, formulerte vi noen spørsmål vi ønsket å stille respondentene. Dette kunne gi rom for oppfølgingsspørsmål vi så aktuelle underveis i intervjuet, samt at respondentene muligens la til noe vi ikke hadde tenkt på tidligere.

Intervjuet med Marius var et individuelt intervju der vi ønsket å undersøke respondentens erfaringer, holdninger og opplevelser rundt uteskoleundervisningen og nærmiljøpedagogikk, samt sammenhengen mellom disse.

Det andre intervjuet vi gjennomførte, var et gruppeintervju med elevene på mellomtrinnet ved den aktuelle skolen. Grunnen til at vi valgte å gjøre et gruppeintervju med elevene, var fordi vi så for oss at det kunne bli enklere for elevene å gi svar sammen. Bakdelen med dette kan være at elevene ikke turte å si hva de mente, eller følte at de er nødt til å si det samme som de andre respondentene i gruppeintervjuet.

Vi beholdt middels strukturingsgrad i begge intervjuene. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å kunne stille oppfølgingsspørsmål, eller endre på noe underveis i intervjuene. I etterkant av dette, ble intervjuene transkribert, og respondentene ble anonymisert ved bruk av kode. I

tillegg til at vi brukte intervju som forskningsmetode, benyttet vi oss også av observasjon som metode. Ifølge Postholm (2017, s. 55) tas alle sanser i bruk under observasjon, noe som kan være med på å påvirke opplevelsen, og dermed også observasjonen. Fordi vi skal hentet inn data utendørs, gjelder dette oss i høy grad. Værforhold, avstander og andre ytre påvirkninger kunne gjøre observasjonen både mer komplisert, men kunne også ha vært med på å gjøre observasjonen mer innholdsrik.

Vi ønsket å se lærer, assistent og elever i en hverdagslig kontekst for å få et så nært forhold til deres virkelighet som mulig. Observasjonen kunne være med på å gi mulighet til å se hvordan læreren og elevene praktiserte uteskole, og hvordan nærmiljø ble implementert i undervisningen. Observasjonene dokumenterte vi ved hjelp av logg i etterkant av skoledagen. Vi tilbragte observasjonsdagene ute, noe som gjorde det vanskelig for oss å ta notater underveis.

3.3 Analysestrategi

«En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på et spørsmål.» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Om en skal gjennomføre en analyse uten å ta utgangspunkt i et spørsmål, vil alt en leser være relevant. Vi tok utgangspunkt i vår problemstilling, og hadde derfor alltid fokus på uteskole og nærmiljøpedagogikk da vi analyserte vårt datamateriale.

Vi vil her presentere hvilken analysestrategi vi valgte å benytte oss av i vårt prosjekt. Først beskriver vi strategien stegvis, for så å beskrive hvordan analyseprosessen ble gjennomført i praksis.

3.3.1 Koding og kategorisering

Noe av det første en må gjøre etter å ha samlet inn data, er å redusere kompleksiteten. Selv om det er viktig å få med ulike perspektiver, er det ikke hensiktsmessig å ta med alt. En er nødt til å få med det datamaterialet som er mest relevant for studien, og utelate det en tror er minst relevant. Deretter skal materialet struktureres, før det arbeides videre med (Jacobsen, 2016, s. 197-199).

Vi har valgt å hente inspirasjon fra grounded theory som metodisk tilnærming til datamaterialet vårt. Dette krever at vi møter feltet med et åpent sinn, og forsøker å legge egne synspunkter og antakelser til side. Å ha et rent objektivt syn på datamaterialet vil være umulig, og det er viktig at en er bevisst på egne subjektive standpunkt under innhenting av

datamaterialet, men også under analysen. Vi vil følge de tre kodingsfasene for grounded theory; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2010, s. 87-88). Postholm (2010, s. 90) understreker at dette ikke er en oppskrift som skal følges slavisk, og fasene kan også gå over i hverandre. Koding og kategorisering av datamaterialet er en form for deskriptiv analyse, som skal gjøre det enklere å forstå.

I en åpen koding går forskeren gjennom datamaterialet, og leser det nøye. Med problemstillingen i bakhodet går en igjennom datamaterialet, setning for setning. Når en oppdager noe av interesse, merkes dette elementet med en passende tittel, eller en kode. Etter endt gjennomgang kan man sitte igjen med mange forskjellige koder. Disse kodene skal deretter kategoriseres under et videre begrep som beskriver hvilke data det representerer (Postholm, 2010, s. 88-89).

Aksial koding går ut på å se sammenhengen mellom de forskjellige kategoriene en tidligere dannet. En kan allerede i forrige fase forestille seg hvilke sammenhenger de forskjellige kategoriene har. Sammenhengen mellom de forskjellige kategoriene beskrives ved å plassere de sammen i subkategorier. Dette kan gjøres ved å ta for seg kategoriene fra den åpne kodingen og spørre seg selv; *når, hvorfor og under hvilke forhold* dukket disse kategoriene opp (Postholm, 2010, s. 89-90).

I den siste fasen i kodingsprosessen, selektiv koding, starter søket etter hovedtemaet i datamaterialet. Dette kan gjøres ved å se alle kategoriene som en helhet, og plukke ut én kategori som kan knyttes opp mot alle kategoriene. Dette blir kjernekategori, og dermed også hovedtemaet i prosjektet. Analyseprosessen avsluttes ved at en skriver en tekst med utgangspunkt i kjernekategori. Formålet med denne teksten er å se alle kategoriene i lys av kjernekategori, og knytte de sammen til en helhet (Postholm, 2010, s. 90). Den aksiale kodingen, altså søket etter hovedtemaet i datamaterialet, ble gjort i en oppsummering på slutten i kapittel 4. I denne oppsummeringen sammenlignet vi de forskjellige temaene opp mot hovedtema.

3.3.2 Analyseprosessen

Vi brukte lydopptaker under intervjuene, slik at vi kunne ta muntlig del i samtalen, og at vi med større sikkerhet ikke skulle gå glipp av viktig informasjon. Etter dette var gjort, transkriberte vi intervjuene før analyse. Ved å transkribere omgjøres den muntlige samtalen. Fra et intervju som er et sosialt samspill mellom mennesker, skal det skiftes form fra talespråk

til skriftlig tekst. I en skriftlig tekst med direkte utsagn får en ikke med kroppsspråk, tempo og ei heller stemmeleie. Noe som også går tapt, er ironi som kan være vanskelig å uttrykke skriftlig. En av fordelene med transkripsjon er at en får med hele intervjuet skriftlig, noe som gir mulighet for en bedre analyse (Nilssen, 2012, s. 46-47).

Vi intervjuet først Ida som arbeider fast på mellomtrinnet, og som også er med når elevene har uteskole. Dette intervjuet varte i litt over 13 minutter, og transkripsjonen ble fire og en halv dataskrevne sider. Det andre intervjuet vi gjennomførte var med uteskolelæreren vi har fulgt og observert på uteskole. Intervjuet ble på 17 sider, og varte i 38 minutter. Intervju med Heidi, en annen uteskolelærer ved den samme skolen, ble gjort på 20 minutter og resulterte i litt over ni dataskrevne sider. Gruppeintervjuet med elevene ble på ti dataskrevne sider og varte i 20 minutter. Datamaterialet vi samlet inn under observasjon, var som vi tidligere nevnte, en digital logg. Vi loggførte etter fem uteskoledager, og resultatet ble syv dataskrevne sider.

For å gjøre oss bedre kjent med datamaterialet leste vi gjennom transkripsjonene og loggen samtidig som vi noterte analytiske tanker underveis. Det kunne for eksempel være egne tanker rundt teoretiske begreper som hang sammen med det vi leste. Vi noterte enten i margin eller i et eget dokument. En slik form for gjennomgang kalles memoskriving, noe vi brukte gjennom hele analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 43).

Vi valgte å gjennomføre den åpne kodingen av datamaterialet hver for oss, ved at vi ble enige om noen koder vi skulle bruke. Dette gjorde vi for å øke sannsynligheten for at vi oppdaget forskjellige sider av datamaterialet under kodingen. Vi leste gjennom intervjuene nøye og strukturerte utsagn etter kodene vi var blitt enige om. Nye koder dukket opp underveis i prosessen, som vi enten innførte eller forkastet. Da vi var ferdig med kodingsarbeidet sammenlignet vi resultatet, og samlet funn fra intervju eller observasjoner under ni koder. De forskjellige kodene ble som følger; *uterommet*, *friluftsliv*, *å lære av å gjøre*, *fagene ute*, *nærmiljø*, *fådelte*, *mestring*, *relasjonsbygging*, og *innerommet*. Underveis i dette arbeidet så vi at mange utsagn eller observasjoner hørte hjemme under flere koder, og dermed begynte tankeprosessen rundt mulige kategorier.

Samtidig som vi arbeidet med koding og kategorisering av datamaterialet, noterte vi oss likheter eller motsigelser. Dette ble starten på en aksial koding, hvor vi formet tre

subkategorier for de allerede eksisterende kategoriene. Kapittel 4, *Analyse og diskusjon*, er strukturert etter disse kategoriene, som vi kalte for *mestring*, *rom* og *hele mennesket*.

3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted kan knyttes til sosialkonstruktivisme. Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn ser på menneskers virkelighetsoppfatning som noe i kontinuerlig endring. Opplevelser mennesker er delaktige i, og sanseintrykk vi får, påvirker vår virkelighetsoppfatning. Vi kan si at den sosiale virkeligheten er konstruert, og gjennom handlinger og interaksjoner med andre mennesker, blir den gjenskapet. Sosialkonstruktivisme er knyttet til samfunnsvitenskap, og fordi vi forsker på menneskeskapte fenomener, vil vår subjektive oppfatning påvirke vårt syn på de ulike fenomenene (Ringdal, 2013, s. 43-44; Jacobsen, 2016, s. 27-28).

Fordi vi er to studenter som skriver denne oppgaven sammen, vil vi med høy sannsynlighet oppfatte enkeltsituasjoner forskjellig. Dette er noe som kan påvirke oppgaven i ulik grad. I tillegg til at vi kan oppfatte situasjoner forskjellig, kan våre tolkninger også være ulike. Dette vil kunne komme til uttrykk både under observasjonen, men også under refleksjon i senere tid. Vi tenker at dette kan være positivt, fordi det kan hjelpe oss med å se flere sider.

Ontologi, aksiologi og epistemologi er begreper som er særlig viktige innenfor vitenskapsteori. Disse begrepene vil vi her avklare, og knytte opp mot vår studie. Ontologi defineres som «*læren om det værende*», og som dermed kan bli kjent for mennesket gjennom forskning. Ontologi handler om individets virkelighetsoppfatning, og alle mennesker vil ha ulike oppfatninger av forskjellige fenomener og situasjoner. Innenfor samfunnsvitenskap kan vi derfor ikke si hva som er det riktige, da alle mennesker har subjektive syn på virkeligheten (Postholm, 2017, s. 33-34).

Det var mye vi måtte ha med oss i tankene da vi holdt på med dette arbeidet. Fordi vi i denne studien forsket med mennesker, og på menneskeskapte fenomener, hadde vi til enhver tid i tankene at alle har ulik virkelighetsoppfatning. I tillegg hadde vi som forskere og mennesker med ulik bakgrunn og ulike erfaringer, også ulike virkelighetsoppfatninger. Dette kan i høy grad ha vært med på å påvirke prosjektet, og det resultatet vi kom fram til. Derfor var det viktig at vi redegjorde og var bevisst på vår bakgrunn og de påvirkninger dette kunne ha, både på de situasjonene vi møtte, og på dataen som ble samlet inn.

Vi har i det følgende avklart vår bakgrunn med uteskole og nærmiljø. Student 2 har selv vært elev ved en uteskolepraktiserende skole i ti år, og har hatt uteskole som en del av skolegangen. Hun bor i bygda, og arbeider nå som lærer ved skolen som undersøkes i dette prosjektet. Dermed har hun erfaring med å både være elev og lærer ved denne skolen. Student 1 ble kjent med uteskole gjennom student 2, og med sin friluftslivsinteresse skapte denne undervisningsformen også interesse hos henne. Hun har bodd i distrikt hele livet, men har selv ikke erfaring med uteskole i løpet av egen skolegang.

Det er likevel ikke nok å kun redegjøre for vår bakgrunn og interesse. Aksiologi defineres som «*læren om verdi og verdisyn*». Det er en forutsetning at forsker legger fram sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskerens verdier kan ha påvirket forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 35).

Vi vil alltid være preget av vårt verdisyn når vi går fram i forskning, noe som i høy grad har vært med på å farge vår oppgave. Vi er begge positive til uteskole, og mulighetene uteskole gir for læring. Vi var interessert i å finne ut hvordan en kan utnytte denne muligheten på best mulig måte, og om nærmiljø var implementert i undervisningen. Selv om vi hadde det positive synet på uteskole med oss, og tenker at dette kan vært med på å påvirke oppgaven i positiv retning, kan det også ha vært med på å overse viktig informasjon. Med dette menes det at vi kan ha hatt vanskeligheter med å ha et objektivt syn, og tenker at det var særlig viktig med kritisk refleksjon. Vi har gjennom refleksjon med hverandre og veileder, forsøkt å ha et så nøytralt syn som mulig, gjennom våre observasjoner og refleksjoner.

Skolens beliggenhet er en tilleggsfaktor som kan ha påvirket oss i vår datainnsamling. Vi innhentet datamaterialet fra en distriktsskole, og det er også denne type skole vi selv har kjennskap til fra egen skolegang. Begge er positive til fokuset på nærmiljøet, og de mulighetene en distriktsskole har. Dette kan ha vært med på å påvirke både våre observasjoner og refleksjoner.

Epistemologi handler om hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvilken kunnskap vi tilegner oss. Dette avhenger av hvilken virkelighetsoppfatning og hvilket verdisyn vi har, samt hvilken relasjon vi har til forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 34-35). Det kan ha vært en fordel at vi var to forskere med ulikt utgangspunkt, da vi hadde mulighet til å reflektere sammen og observere situasjoner ut ifra forskjellige synspunkter. Det forutsatte at kommunikasjonen oss imellom var tilstrekkelig og kontinuerlig gjennom hele arbeidet.

Forskningsmetode

Vi ønsket å komme tett inn på informantene og deres opplevelser. Dette gjorde vi ved å ha en så objektiv tilnærming som mulig. Likevel vil en alltid være påvirket av den forforståelsen og de erfaringene en sitter inne med. Vi valgte derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i dette forskningsprosjektet. En fenomenologisk tilnærming har ifølge Postholm (2010, s. 41) individet som fokus, og handler om å komme tett inn på informantene, og å være så lite farget av eget standpunkt som mulig. Vi ønsket samtidig forståelse og helhet, og uansett hvor objektive vi ønsket å være, vil forforståelsen for de fenomenene vi forsket på, ha påvirket oss. Med en hermeneutisk tilnærming går vi inn i en situasjon med forforståelse, og det vi observerer og prøver å fortolke, vil bli en del av forståelsen vår (Jacobsen, 2016, s. 28). Vi kom fram til at en triangulering av disse tilnærmingene var hensiktsmessig i forbindelse med vår oppgave. Ved en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming kunne vi inkludere vår forforståelse for temaet, samtidig som vi var åpen for deltakernes opplevelser.

4 Vurdering av studiens kvalitet

I denne delen av oppgaven skal vi diskutere studiens kvalitet gjennom pålitelighet og troverdighet, også omtalt som *reliabilitet*, samt gyldighet og generaliserbarhet, også omtalt som *validitet*. Når en går inn i en kvalitativ forskningssituasjon, er forskeren selv det viktigste instrumentet (Nilssen, 2012, s. 29). Vi skaper, analyserer og drøfter datamaterialet selv, uten hjelp fra ulike dataprogrammer. Fordelen ved bruk av dataprogrammer er at de ikke tolker, noe alle mennesker vil gjøre på forskjellige måter avhengig av hvilken bakgrunnskunnskap og hvilke erfaringer personen innehar. Derfor ser vi på det at vi var to som skreiv sammen, som en positiv innvirkning på forskningsarbeidet. Dette ga oss muligheten til å reflektere sammen, og å se situasjoner med to forskjellige utgangspunkt. Hvordan disse faktorene kan ha vært med på å høyne studiens kvalitet, har vi diskutert senere i kapitlet.

Vi valgte som nevnt å intervju to lærere, en assistent og seks elever som praktiserer uteskole. Alle vi intervjuet hadde ulike oppfatninger på grunn av ulike erfaringer som følge å ha forskjellige posisjoner³. Vi ser også at den ene eleven som var med på gruppeintervjuet, i motsetning til de andre, har kommet inn i løpet av skoleløpet. Det at respondentene har ulike oppfatninger var med på å belyse fenomenet på ulike måter, og vi fikk presentert forskjellige oppfatninger av fenomenene uteskole og nærmiljø.

I det følgende har vi presentert og drøftet studien gjennom dens reliabilitet og validitet. Til slutt tok vi for oss etiske vurderinger vi har forholdt oss til gjennom arbeidet. Vi valgte å gjøre dette i tre underkapitler slik at det skal oppleves som strukturert og ryddig for leseren.

4.1 Reliabilitet

Når vi snakker om reliabilitet, er det studiens pålitelighet og troverdighet som omtales. I kvantitative studier er det ofte det som blir sett på som det sikreste for å teste en studies pålitelighet, å gjøre en retest på det som allerede er forsket på. Slik kan en se om resultatet blir det samme som tidligere. Dette har vist seg å kunne være problematisk i kvalitative studier der en ofte har en mer utforskende tilnærming til fenomener. Grunnen er at vi ikke forsker på noe som er statisk, og at fenomener vil være i stadig utvikling. Det forskes videre på, mennesker endrer seg, både de som deltar i forskningsprosjektet og forskeren selv. Vi går

³ Se 3.1. Utvalg av respondenter.

også inn med ulik forforståelse avhengig av tidligere erfaringer og hva vi anser som viktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) vil menneskelige relasjoner ofte være en stor del av arbeidet når datamateriale skapes i kvalitative studier. Vi har brukt intervju og observasjon, og var dermed veldig tett på forskningsdeltakerne, noe som problematiserer forholdet mellom forsker og respondentene. Vi møtte menneskene, snakket med dem og observerte dem. Dette kunne gi oss oppfatninger om respondentene, og vi ser kanskje annerledes på materialet enn om vi ikke hadde hatt et så nært forhold til dem.

Ulike faktorer spiller inn for det datamaterialet vi satt igjen med, for eksempel kan kjønn og alder være med på å påvirke hvordan vi tilnærmer oss et menneske. Vi som forskere måtte godta at dette er noe vi ikke kan kontrollere, og heller se på hvordan det kan ha påvirket materialet vi har samlet inn. Blant oss to som har gjort studien, er student 2 insider og student 1 kommer utenfra. Student 2 kjente både lærerne, assistenten og elevene fra før. Samtidig så student 1 dette utenfra, noe som betyr at vi så situasjonene fra to ulike sider. Med tanke på relasjonen student 2 har til forskningsdeltakerne og fenomenet, og utenfra-perspektivet Student 1 har, kan dette være en fordel for studiens pålitelighet og troverdighet. Dette kom til uttrykk både i intervjuene og under observasjonene. For eksempel var student 2 klar over elevenes faglige nivå og oppførsel i klasserommet, og hadde dermed kanskje bedre forståelse ut ifra kontekst. Student 1 derimot var ikke forutinntatt, og hadde kanskje mulighet til å se mer av den grunn.

Det er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-226) viktig å stille spørsmål om de som intervjues er i stand til å artikulere seg og forklare fenomenet slik de oppfatter det. Det var ønskelig at respondentene har bred erfaring når det kommer til fenomenet vi forsker på slik at vi kunne dra nytte av det materialet som skapt. Vi forsket på uteskole, noe som alle forskningsdeltakerne praktiserer enten som lærer, assistent eller elev. På bakgrunn av dette har de kompetanse til å si noe om, og snakke om deres opplevelse av fenomenet. I tillegg til fenomenet uteskole, forsket vi også på nærmiljøpedagogikk. Marius ønsket å få tilsendt et dokument med forståelsen vi har av nærmiljøpedagogikk, og fordi vi ønsket å likestille lærerne vi intervjuet, sendte vi det til alle tre. En av respondentene, Marius, beskrev fenomenet på en måte vi kjenner igjen i fra teorien. Dette kan ha påvirket oss til å anse Marius som en ekspert. Dette vil kunne påvirke hvordan vi oppfattet det de andre

forskningsdeltakerne sa om temaet, derfor har det vært viktig for oss å være lydhør for de andre stemmene i datamaterialet.

I etterkant av intervju og observasjon, er det ofte en tenker at noe burde blitt gjort annerledes. For eksempel skulle vi gjerne ha stilt Ida flere oppfølgingsspørsmål etter svarene vi fikk, men fordi dette var det første intervjuet vi gjennomførte, visste vi ikke helt hva vi forventet eller kom til å møte på. Dette kan være en av grunnene til at det intervjuet kun varte i 13 minutter, og de andre varte omtrent dobbelt så lenge. Vi tenker likevel at Marius og Heidi, som utøver en profesjon og dermed kan ha hatt om dette gjennom sin utdanning, lettere får satt ord på sine meninger og erfaringer. Vi la spesielt godt merke til dette etter at Marius og Heidi avga omfattende svar på spørsmålene vi stilte.

Selv om ikke alle ga like utdypende svar, fant vi likevel interessant data hos alle respondentene. Vi tenker i ettertid at vi kunne forsikret oss om at lærerne hadde rukket å lese gjennom dokumentet om nærmiljøpedagogikk som vi hadde sendt til dem, noe som kanskje kunne ha vært med på å påvirke svarene vi fikk hos Ida og Heidi.

Vi ønsket å gå inn i observasjonssituasjonene med et åpent sinn, og valgte derfor å ikke lage et strukturert observasjonsskjema, men heller notere underveis, og senere loggføre det vi anså som viktige observasjoner. Det er nærliggende å tro at datamaterialet ville blitt noe annerledes om vi hadde valgt å strukturere det på en annen måte. Vi kunne kanskje oversett det som var mindre relevant for oppgaven, og hatt fullt fokus på det vi hadde bestemt oss for å observere. Likevel tenker vi at det kan ha vært formålstjenlig å gjøre det slik vi valgte, da vi faktisk var åpne for å oppdage andre ting enn det vi i utgangspunktet var ute etter.

4.2 Validitet

Begrepet validitet omhandler studiens gyldighet og generaliserbarhet, og vi kan skille mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om det er samsvar mellom empiri og den teorien vi velger å knytte det opp mot (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). Med studien vår ønsket vi å finne ut om uteskole legger til rette for utøvelse av nærmiljøpedagogikk. Vi har valgt å presentere vår forforståelse, forklaringer på hvordan vi har gått frem, samt begrunnelser for de valg vi har tatt gjennom studiens forløp. Vi tenker at dette i stor grad kan hjelpe leseren til å følge med gjennom hele forskningsprosessen, og dermed selv være med på å vurdere studiens validitet. Dette anser vi kan være med på å styrke gyldigheten til studien.

Ytre gyldighet, også omtalt som overførbarhet, knyttes til i hvor stor grad det som er forsket på, er generaliserbart (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). Vi tenker at arbeidet vi har gjort i vår studie, kan være nyttig og gjenkjennbart for lesere som praktiserer eller ønsker å praktisere uteskole i andre kontekster. Dette kan knyttes opp mot det Postholm og Jacobsen, (2018, s. 238) kaller *naturalistisk generalisering*⁴. For at arbeidet vi har gjort skal komme til nytte for leseren, innebærer det at leseren overfører og tilpasser det til sitt eget arbeid og den settingen han eller hun befinner seg i.

Ved hjelp av intervjuene vi gjennomførte og observasjonene vi foretok oss, vil vi si at vi har tilstrekkelig med materiale. Vi tenker også at materialet er av høy kvalitet, og som lar seg svare på problemstillingen.

4.3 Etiske vurderinger

For å opprettholde respondentenes anonymitet har vi ikke brukt navn i oppgaven, men referert til respondentene som koder. Vi har oppbevart en oversikt over hvilke respondenter som tilhører hvilke koder i et skriftlig dokument adskilt fra datamaskin med nettverk. Dette dokumentet vil bli slettet samtidig med andre personopplysninger når oppgaven er ferdigstilt. Vi bruker fiktive navn på skolen og stedene vi beskriver for å opprettholde krav om anonymitet. Likevel vil menneskene og stedet kunne være gjenkjennbart for noen, derfor har vi valgt å informere respondentene våre om dette i informasjonsskrivet⁵ vi sendte ut i forkant av prosjektstart. Der står det som følger; “[...] det vil likevel være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven da det ikke er mange skoler i Storfjord⁶ som har uteskole”.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata. Under studien forholdt vi oss til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humanioras (NESH) prinsipper og forskningsetiske retningslinjer. NESHs fire prinsipper omtales som; respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Postholm (2010, s. 151-154) har trukket ut ni punkter som er spesielt relevant for kvalitativ forskning. Vi vil ved bruk av disse punktene redegjøre for hvordan vi opprettholdt de etiske retningslinjene i vårt prosjekt.

⁴ Gjengitt av Stake og Trumbull (1982).

⁵ Se vedlegg 1.

⁶ Fiktivt navn på den største byen i kommunen.

Det første punktet Postholm (2010, s. 151) skriver, er: *“Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger”*. Informanter som deltar i samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning kan utsettes for mentale påkjenninger. I vårt prosjekt observerte og intervjuet vi elever og lærere ved en skole. Vi var bevisst på at vår deltakelse i klassen kunne påvirke elevene og lærer, og derfor opptrådte vi med respekt og integritet. Under intervjuene av elever og lærere stilte vi ikke unødvendige spørsmål om følelsesladede emner og unngikk pinlige situasjoner så godt vi kunne. I vårt prosjekt var det likevel vanskelig å ikke undersøke deltakernes følelser omkring skolen og distriktet. Vi forholdt oss saklig, og om deltakeren syntes spørsmålene kunne være vanskelig å svare på, respekterte vi dette. Videre peker Postholm (2010, s. 151) på *“Krav om å informere dem som utforskes”*. Både lærere og elevenes foresatte fikk utdelt informasjonsskriv skrevet av oss. I skrivet ga vi informasjon som beskriver hva det innebar å være en del av dette prosjektet.

I informasjonsskrivet var lærere og foresatte nødt til å skrive under på om de eller deres barn kunne være en del av studien. Om vi ikke fikk tilbake informasjonsskrivene fra elevene, ble disse elevene utelatt fra prosjektet. De fulgte vanlig undervisning, men vi intervjuet ikke disse elevene, og vi tok heller ikke utgangspunkt i observasjoner omkring disse elevene. Det var også beskrevet at de når som helst kunne trekke seg ut fra prosjektet, uten konsekvenser. Dette er i tråd med neste punkt *“Krav om informert og fritt samtykke”* (Postholm, 2010, s. 152). Vi hadde i informasjonsskrivet som ble leverte ut, orientert om at respondenter kunne få informasjon om seg selv, eller deres barn slettet når som helst. Slik overholder vi *“Krav om å tilbakeføre forskningsresultater”* (Postholm, 2010, s. 153).

I studien skapte vi store deler av datamaterialet vårt sammen med elever på mellomtrinnet, og derfor ser vi på neste punktet som særlig viktig. *“Barns krav på beskyttelse”* (Postholm, 2010, s. 153). Under studiens start informerte både vi og læreren elevene muntlig om forskningsstudien, i tillegg til at foreldrene fikk informasjonsskriv som de måtte signere og levere tilbake. Om elevene uttrykket at de ikke ønsket å delta, var dette noe vi selvsagt respekterte.

Neste punkt Postholm (2010, s. 153) beskriver, er: *“Krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner”*. Etter intervjuene fikk respondentene mulighet til å lese gjennom transkripsjonene slik at de kunne gi tilbakemelding om de følte de hadde blitt misforstått. I gruppeintervjuet ville vi gjøre respondentene klar over at de til enhver tid kunne endre på sine uttalelser, og om de ville få noe slettet fra intervjuet kunne dette skje både under, men også

etter intervjuet. "*Krav om konfidensialitet*" (Postholm, 2010, s. 154) er neste punkt på lista. Vi opprettholdt, og opprettholder fortsatt, respondentenes anonymitet så langt det lar seg gjøre. Navn har ikke blitt brukt, og private opplysninger er heller ikke blitt samlet inn.

Vi hadde både deltakende og ikke-deltakende rolle da vi observerte, noe vi måtte klare å skille mellom. Det var blant annet viktig at vi ikke gikk inn som deltakende observatører når vi egentlig skulle være ikke-deltakende. Vi informerte og forklarte respondentene hvor vi sto. Slik overholdt vi neste punkt på lista: "*Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet*" (Postholm, 2010, s. 154).

Det siste punktet: "*Krav om respekt for menneskeverdet*" (Postholm, 2010, s. 154), er et punkt som gjenkjennes i alle øvrige punkter, og er mer overordnet. Respekt for menneskeverdet skal huskes på i all kvalitativ forskning, og er selvsagt noe vi har tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosjektet.

5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil vi presentere empirien, analysere og diskutere funn vi har gjort. Kapitlet er delt inn i fire deler, hvor de tre første består av de tre kategoriene vi kom fram til i analyseprosessen; «mestring», «rom» og «hele mennesket». I den fjerde delen av dette kapitlet, *5.4 Kategoriernes sammenheng*, vil vi diskutere sammenhengen til kategoriene, samt diskutere problemstillingen i lys av disse kategoriene.

Vi har valgt å skrive om transkripsjonene slik at de er på bokmål, og dermed var enklere for oss å jobbe med, samt lettere for leseren å lese. Det vi kan risikere å gå glipp av når vi gjør dette, er informasjon som dialektuttrykk som har en annen eller sterkere betydning avhengig av hvilken dialekt det er. I sitatene eller notatene fra logg som vi bruker omtaler vi oss studentene som «student 1» og «student 2». Lærerne og assistenten beholder de fiktive navnene gjennom oppgaven, og utvalg 2 omtales som «elev».

5.1 Hele mennesket

I denne kategorien har vi to koder; relasjonsbygging og friluftsliv. Vi har valgt å kalle kategorien for *hele mennesket*, fordi det dreier seg om mennesket som en helhet, både det kroppslige og det mentale. Det kroppslige kom til uttrykk under observasjonene da vi så hvordan respondentene våre var i samspill med andre, hva de gjorde av fysiske aktiviteter, samt hvordan de forholdt seg til livet ute. Vi fikk et innblikk i det mentale under intervjuene da respondentene selv kunne snakke om sin oppfatning av uteskole og nærmiljø.

Relasjonsbygging handler om å danne gode relasjoner til hver enkelt elev slik at en blant annet kan kjenne til elevens styrker og svakheter. Friluftsliv blir definert på forskjellige måter, men i denne oppgaven definerer vi det som aktiviteter utendørs. I dette underkapitlet vil vi analysere og drøfte hvordan lærerne og elevene gjennom uteskole bedriver relasjonsbygging og friluftsliv, og diskutere hvordan dette kan være med på å bidra til både uteskole og nærmiljøpedagogikk.

5.1.1 Relasjonsbygging – «være sosial»

Følelsen av å bli likt og anerkjent blir ansett som et menneskelig behov. Å danne gode relasjoner med elevene kan være krevende, både fordi det kan ta tid, men også fordi det kan

være lite tid til relasjonsbygging i en travel skolehverdag. Respondentene våre beskrev det sosiale samspillet som uteskole kan tilby, som noe helt spesielt:

Ida: Når vi er i klasserommet så står vi der som lærer og assistent litt over elevene, men på uteskole så kommer vi litt mer på elevenes nivå, leker med dem og alt. Vi knytter bånd. Det er mer åpent for å ha de gode samtalene.

Marius: Sånn om man ser på det grunnleggende du kan lære på uteskole, så tror jeg det handler veldig mye om relasjoner da. At det er en veldig fin arena å knytte relasjoner elevene imellom, og lærer-elev, det tror jeg. For det er mange som senker skuldrene idet de kommer ut av klasserommet, ut av skolebygget og får liksom en helt annen tilnærming til hverandre når det er ute. Når du sitter og tar lunsj, eller når du går sammen med elevene dit du skal eller noe sånt, så er det en kjempefin måte å bygge relasjoner på.

Ut ifra det respondentene sa i intervjuene forstår vi det som at de ser på uteskole som en passende og attraktiv arena for å danne gode relasjoner. Ikke bare mellom læreren og elev, men også elevene seg imellom. Ida snakker om at de som lærere eller assistenter på uteskole kommer på elevenes nivå, noe som også Jordet (2010) påpeker som en av fordelene ved uteskole. En slik følelse av likestilling kan gjøre det lettere for elevene å snakke med lærerne. De får større rom for å snakke om det de interesserer seg for, eller har lyst til å dele med læreren. Dette kan bli tilsidesatt i klasserommet, da det ofte ikke er mulighet for å snakke om andre ting enn det de holder på med i de ulike fagene.

Vi observerte flere situasjoner hvor læreren og assistenten brukte tid sammen med elevene. Da vi gikk på ski, spiste lunsj, eller hadde friminutt snakket som oftest læreren eller assistenten med elevene. Dette kunne både være faglig relatert, eller andre ting elevene interesserte seg for, eller lurte på. Elevene spurte ofte om noe relatert til uteskoleundervisningen de dagene vi var med og observerte, men det hendte det også ble snakk om andre tema som interesserte dem. Et eksempel på dette var en lunsj da det ble mye snakk om hvordan elevene selv brukte å leke på ski hjemme. Fortellinger om hopp, fall, knekte skistaver og nye rekorder ble delt rundt bålet.

Dette eksemplet viser en form for relasjonsbygging i naturlig kontekst. Historiene ble ekstra relevant og interessante fordi vi den dagen laget skihopp og skiløyper. Mange av elevene er interessert i ski og går mye på ski på fritiden, men dette gjelder ikke alle. Denne dagen kunne alle elevene relatere seg til historiene som ble delt, fordi dette var noe de akkurat hadde gjort.

Analyse og diskusjon

I tillegg til at alle kunne relatere, så var dette en naturlig situasjon å dele disse historiene i. Om en lærer hadde spurt elevene sine om å dele skihistorier i klasserommet, ser vi for oss at interessen kanskje ikke hadde vært like stor hos de som ikke er spesielt interessert i ski. Dessuten hadde nok ingen av elevene hatt en historie å fortelle, fordi dette hadde ikke vært noe de hadde hatt friskt i minne.

I tillegg til lærernes og assistentens syn på relasjonsbygging, ga elevene også uttrykk for at det sosiale samspillet elevene opplever gjennom uteskole er noe de ser fram til.

Student 2: Hva synes dere er den største forskjellen mellom uteskole og annen undervisning?

Elev: Man får være ute. Være mer aktiv.

Elev: Være sosial.

[...]

Student 1: Synes du det er et savn når du er inne, at dere ikke er så sosiale?

Elev: Ja.

Vi forstår gjennom elevenes svar at det er forskjellige faktorer ved uteskole som spiller inn når det er snakk om hva som er spesielt med uteskole, men det er interessant å se at det sosiale blir trukket fram som noe spesielt ved uteskolepraksis. Det er nærliggende å tro, spesielt med tanke på det siste svaret, at den sosiale begrensningen til annen undervisning kommer av rammefaktorene til innendørs undervisning. Å være sosial innendørs vil la seg gjøre, men kan raskt oppfattes som støy for både læreren og de andre elevene. Ofte blir ikke snakking⁷ utendørs oppfattet som like påtrengende og forstyrrende, som det vil gjøre inne. Derfor kan det være lettere å åpne opp for snakk elevene imellom, samtidig som oppgavene løses når en er utendørs.

Det kan se ut som at det til en viss grad er lettere å danne relasjoner utendørs, noe som kommer uteskolen til gode, fordi positive relasjoner påvirker elevenes læring (Spurkeland, 2011). Lærerne kan snakke med elever som de vanligvis ikke får snakket med på en naturlig måte uten at medelevene legger merke til det. Det kan på den måten være lettere å danne relasjoner i uteskolen enn ved klasseromsundervisning.

Ida: For ikke å snakke om at de knytter sterkere vennskap også ute på uteskolen.

⁷ Muntlig kommunikasjon elevene imellom.

Analyse og diskusjon

Heidi: Det med samhold i gruppa, det sosiale og det tror jeg man lærer på en helt annen måte når man er ute sammen med en gruppe, enn når man sitter på hver sin pult i klasserommet.

Elevene og lærerne ved Lillefjord skole ser ut til å danne gode relasjoner under uteskoleundervisningen. Det kan også virke som om det er rom for å danne nye relasjoner med andre, da en ikke sitter adskilt, men blir mer som en gruppe. Å danne nye og gode relasjoner krever øvelse, noe det virker som elevene og lærerne ved Lillefjord skole får (Spurkeland, 2011). Skolen har mange elever og lærere som bor i selve bygda, enten som tilflyttere eller som har bodd i bygda hele livet. Om det er slik at elevene og lærerne ved skolen er flinke til å danne nye relasjoner, kan vi tenke oss at det vil komme hele bygda til gode. Det kan bli lettere for befolkningen å bli kjent med nye mennesker, dermed kan muligheten bli større for at nye mennesker flytter til bygda. En kan kanskje si at uteskolen gjør bygda en tjeneste ved å sosialisere elevene. Nærmiljøpedagogikken kan bli styrket i skolen ved at uteskoleundervisningen øker elevenes og lærernes relasjonskompetanse. Elevene får oppleve å mestre det sosiale, noe som kan føre til at de knytter mestring opp mot stedet, som igjen er positivt for nærmiljøet.

5.1.2 Friluftsliv – «du må være interessert. Du må være motivert.»

Friluftsliv slik vi har valgt å definere det dreier seg om aktiviteter som bedrives utendørs. Denne koden tar for seg den delen av uteskole som skjer utendørs, selv om uteskolen ikke alltid behøver å være ute. Før en kan ta med elevene ut, er det ifølge Marius noen ting som bør være på plass:

Marius: Fordi at det å ta elevene ut gjennom et helt skoleår, det krever at du har en del kompetanse, og det krever at de klarer å tilegne seg en del kompetanse. Du må være interessert. Du må være motivert.

Marius nevnte i intervjuet at læreren må ha kompetanse for å ta elevene ut gjennom et helt skoleår. I tillegg til å inneha didaktisk kompetanse, bør en uteskolelærer ha kompetanse innenfor friluftsliv, noe vi fra nå av vil kalle friluftslivskompetanse. I dette tilfellet vil det handle om å ta vare på seg selv ute gjennom hele året, og også være i stand til å videreformidle denne kunnskapen til elevene. Læreren bør gi en trygg og behagelig opplevelse for elevene som ansvarsperson når elevene er på skolen. For at en lærer skal kunne videreformidle interessen og engasjementet til det å bevege seg utenfor klasserommets fire vegger, er det en nødvendighet at læreren føler seg trygg, og har en drivkraft til å holde på

med dette. Det er ønskelig at engasjementet skal smitte over på elevene. Vi valgte derfor å spørre lærerne og assistenten om deres bakgrunn innenfor friluftsliv:

Marius: Ja, men min bakgrunn den handler om, sånn helt fra begynnelsen av så handlet det om fiske, og etter hvert jakt. [...] Etter hvert utviklet det friluftslivet mitt seg til andre områder. Som jeg så var ting man kan drive med ute, som omhandlet det å gå på ski, det å gå på toppturer på ski, det å klatre, etter hvert som man ble litt mer sånn fagorientert så ble det også dette med å drive forvaltning av naturen. De siste ti årene så har jeg sittet som leder i jeger- og fiskeforening, og jobbet med det på fritida.

Ida: Jeg har bestandig vært mye ute. Bodd ved sjøen hele tiden, fiska siden jeg kunne gå, vært på sjøen, med på fjellet på jakt siden jeg var liten. Brukte mye, både på vinteren og på sommeren. Med ski, truger, skuter.

Heidi: Mamma og pappa har alltid tatt oss med ut. Vi er tre søsken. Så det er liksom så lenge jeg kan huske, har vi blitt tatt med ut, fra vi var små. På ski og alltid vært på hytta sånn i høstferien, vinterferien, og da ikke noe strøm eller sånt. Ganske primitivt, utedo og, ja... enkle kår. Så det har liksom alltid vært der, at vi har vært mye på tur, vært mye ute. Og så tror jeg vi alle har hatt en liten sånn periode i tenårene der det er litt andre interesser og sånn, men det har egentlig bare blitt sterkere med årene.

Gjennom disse svarene tolker vi at respondentene er godt rustet med tanke på kompetanse innenfor friluftsliv. De virker vant og trygg med å være ute til alle årstider, noe vi tenker vil være viktig for å kunne utstråle en trygghet til friluftslivet. Det er også interessant å se at Heidi forklarer en periode i livet hvor friluftslivsinteressen dalte. Vi fant en sammenheng i datamaterialet, både i intervju med Marius og med elevene, når det gjaldt akkurat dette temaet:

Marius: og når de kommer på ungdomsskolen så kommer jo det her aspektet med at det er ikke så kult, ikke sant, å gå på ski om vinteren.

Elev: Aktiviteter med ski? Jeg synes det er sånn passe.

Marius forteller oss i intervjuet at skiinteressen ikke er like sterk når elevene kommer på ungdomsskolen. Dette bekrefter en elev i syvende klasse under vårt gruppeintervju ved å si at ski bare er sånn passe morsomt, mens de yngre i respondentgruppa virket veldig glad i skiaktiviteter. Det hadde vært interessant å intervju eleven om 15 år for å se om interessen

har blusset opp igjen, og om det kan ha en sammenheng med det eleven har fått erfaringer med gjennom uteskole.

Gjennom observasjon så vi flere eksempler på videreformidling av friluftsliv og dets verdier. Et eksempel på dette er fra en uteskoledag det var kaldt ute, og vi skulle gå en times tid på ski til dit vi skulle være. Uteskolelæreren fikk elevene til å møte på klasserommet for å snakke om sikkerhet i kulda, han frisket opp elevenes kunnskap når det gjaldt frostskafer. Elevene fikk beskjed om å passe på vottene sine slik at de ikke ble våte og kalde, samt at de måtte gå sammen med en medelev for å følge med hverandres ansikter i fare for frostskafer der. Et annet eksempel observerte vi da elevene skulle begynne å fyre opp bål til matpausen. Marius sendte elevene ut for å hente brensel til bålet. Vi la merke til at han sa til dem at de skulle finne tørre og døde kvister, og styre unna trærne som var friske og levende. Dette er et eksempel på hvordan læreren formidlet friluftslivets verdier til elevene. I intervjuet ble vi også oppmerksomme på noe Marius sa:

Marius: Jeg tror også at de ser at det er fint her etter vi har vært med ut og rydda i fjæra, det er jo også en måte jeg tror de ser verdien i det. «Oi, se hvor bra det ble etter at vi har rydda opp her. Her skal i alle fall ikke vi bidra til at det ser jævlig ut igjen.»

Marius snakker om at elevene har vært med på å rydde i fjæra under en uteskoledag. Vi tolker det dithen at elevene kan se at de har vært med på å gjøre en forskjell for bygda, og at de videre ønsker å sørge for at det ikke skal se slik ut igjen. Elevene ser verdien i det de gjør for seg selv, naturen i bygda og nærmiljøet.

I løpet av innsamlingen av datamaterialet observerte vi flere former for aktiviteter, i hovedsak vinteraktiviteter. Vi startet datainnsamlingen i januar, og aktiviteter med ski har vært primæraktiviteten. Å bevege seg i naturen på vinteren krever enten ski eller truger for at det ikke skal bli for slitsomt eller tidkrevende. Vi anser elevene som over gjennomsnittlig god på ski, fordi vi observerte at hele klassen behersker skiteknikk i en eller annen form.

Ferdighetene er varierende, men alle behersker det grunnleggende. Ski ble som regel brukt til å transportere seg til der vi skulle tilbringe dagen, men ofte også til aktivitetene som skulle gjennomføres. Vi tenker at dette kan være en av hovedgrunnene til at bruk av ski mestres så godt blant elevene. Dette kjenner vi også igjen i et utsagn fra Heidi:

Heidi: selv om enkelte ikke har den ballasten med hjemmefra, så kan de få den her. Og det ser jeg på barna også. Man kommer fra ulike kulturer, andre land, likevel

Analyse og diskusjon

mestrer de å gå på ski fordi de har hatt uteskole. Det sitter litt i ryggmargen deres der da. Uten at nødvendigvis de har vokst opp sånn hjemmefra.

Vi tolker lærerens utsagn som at hun mener skolen kan stille opp med noe elevene ikke får hjemmefra, i dette tilfellet innlæring og øvelse på ski. Skiteknikk er en uteaktivitet vi ser på som en sentral friluftslivskompetanse å beherske, spesielt med tanke på hvor vi befinner oss. I vårt fylke er det rundt fem til seks måneder vinter, og snømengdene kan gjøre det krevende å bedrive friluftsliv uten ski eller truger.

Naturen i Lillefjord er veldig variert⁸. Ifølge Melheim (2009) skal nærmiljøpedagogikkens undervisning omhandle, og skje ved nærmiljøet til skolen. Vi har både observert, men også gjennom intervju fått bekreftet at Lillefjord skole underviser i nærmiljøet, men også at de trekker inn elementer som er særegent for nærmiljøet til skolen.

Student 2: Har dere lært noe på uteskole dere tror dere får nytte av senere i livet?

Elev: Tenne bål.

Elev: Hva vi skal gjøre hvis det blir storm og sånt.

Elev: Også kanskje hva man burde ha med seg om det hadde kommet snøskred og sånt. Hva vi må gjøre da.

Elev: Vi har jo liksom prøvd... vi hadde snøras en gang. Vi skulle grave noen ned, og så skulle vi prøve å finne dem. Med sånn pinne.

Elev: De hadde på seg sånn... søker.

Student 2: Hvordan gikk det?

Elev: Det gikk fint.

Elev: Vi lærte også at det nesten er umulig å puste under snøen.

I dette utdraget fra intervjuet med elevene, fikk vi vite at elevene har gått gjennom et snøskredkurs på uteskole. De lærte om hvordan de skal opptre hvis de blir rammet av snøskred. De fortalte at de hadde lært om hva de skulle gjøre om andre blir tatt, og hva de skal gjøre om de selv blir tatt av snøskred. Dette er kunnskap som kan være svært relevant for elevene disse elevene å inneha. Området i nærmiljøet er blant annet preget av høye fjell, og snøskred er en reell fare der.

Ved at elevene får oppleve friluftslivet og det å være ute, lærer de seg ofte å trives ute. Bevegelse og fysisk aktivitet er også noe elevene bør oppleve, slik at det kan gi helsebringende glede gjennom hele livet. I skolen skal det legges til rette for at elevene skal

⁸ Naturen i Lillefjord kommer vi nærmere inn på under 5.2.1. *Uterommet*.

være i fysisk aktivitet, og at de skal få glede gjennom dette. Med uteskole som undervisningsform er det rom for at elevene får være i fysisk aktivitet på ulike måter. De beveger seg fra skolen og til destinasjonen selv, enten det er på beina, med ski eller sykkel. Vi observerte at aktivitetene elevene gjennomgår på uteskole, ofte også blir lagt opp til at elevene skal være i fysisk aktivitet. De får kjennskap til flere sider av friluftslivet, som fiske, ulike aktiviteter på ski, padling og rebusløp. Elevene får oppgaver som krever at de er fysisk aktive, og de får dermed oppleve at hele kroppen brukes i læring.

Elevene bør føle seg trygge på situasjonene de utsettes for. Noen elever har aldri opplevd å være fysisk slitne, og dette er også noe som må læres gjennom å bli utsatt for det.

Heidi: Så tenker jeg på det fysiske, det med å lære seg å bruke kroppen sin, og liksom lære å bli slitne. [...] «det dunker! Det er skummelt, det dunker!», ikke sant. Det er ikke farlig, det er sånn det skal være. [...] Altså dette med å mestre egen kropp, og lære seg at det ikke er farlig å bli slitne.

I situasjoner som utdraget fra intervjuet med Heidi beskriver, tolker vi det slik at læreren bør være tilstede og forklare elevene at dette ikke er en farlig situasjon. Dette kan gjøre at elevene blir tryggere på det å bli fysisk slitne, og tør å utfordre seg flere ganger. Vi kan knytte dette opp mot mestring, da elevene kan få større tro på seg selv for hver gang de mestrer utfordringene de utsettes for, eller utsetter seg selv for.

5.2 Rom

Rom er den neste kategorien vi skapte ved hjelp av datamaterialet, og omhandler stedene som blir brukt i skolens undervisning. I denne kategorien har vi tre koder; uterommet, innerrommet og nærmiljø. Her vil vi analysere og diskutere hvordan elevene, lærerne og assistenten oppfatter disse rommene, og hvordan bruken av disse kan bidra til nærmiljøpedagogikk.

5.2.1 Uterommet – «overalt på en måte»

Det er mye som kan betegnes som uterommet, spesielt i skolesammenheng. Her tenker vi ikke kun på å være ute i naturen, men det å komme seg ut av klasserommet og til en annen arena. Vi vil se på noen utsagn fra intervjuene hvor deltakerne får beskrevet sin opplevelse og oppfatning av uterommet. Vi vil samtidig diskutere hvilken påvirkning uterommet har på uteskoleundervisningen, og om dette kan bidra til nærmiljøpedagogikk. For å prøve og få en

Analyse og diskusjon

forståelse av hva elevene tenker om uterommet, stilte vi blant annet spørsmål om hva som er den største forskjellen mellom uteskole og undervisning i klasserommet:

Student 1: Hva synes dere er den største forskjellen mellom uteskole og annen undervisning?

Elev: Man får være ute.

Elev: Være mer aktiv, og.

Elev: Jeg synes det er godt med frisk luft.

Elev: Det er ikke alltid det hjelper når vi har hatt en time, eller når vi har hatt en time som er to skoletimer, så er det ikke alltid det hjelper med et lite friminutt. Vi kommer jo inn i timen igjen, og det er så tungt luft og sånn.

Student 2: Tenker dere det samme når det er sånn 20 minus ute og?

Elev: Ja.

Dette var noen utsagn hvor elevene fikk beskrevet sin innstilling til å være ute, og det kan se ut til at alle er generelt positive til å være ute, selv om det er kaldt. De nevner både bevegelse, aktivitet og frisk luft som positivt med uterommet, og noe de ser fram til. Jordet (2010) beskriver undervisning innendørs som noe som ikke er for alle, fordi mennesker lærer forskjellig. Undervisningen bør dermed tilpasses alle elevene slik at de oppnår læringsutbytte. En elev snakker om at et friminutt ikke er nok mellom undervisningstimene når de arbeider inne. Dette er i tråd med det Buaas formidler, at uteskoleundervisningen kan gi ny energi til de stillesittende aktivitetene som skjer i klasseromsundervisningen. Det bryter opp faste mønstre og rutiner, og kan til og med gi elevene ny motivasjon til å jobbe bedre innendørs senere. Elevene ovenfor uttrykte en positiv holdning til å være ute og flytte undervisningen utendørs.

Student 1: Men jeg tenkte de erfaringene dere gjør dere på uteskole om sånne ting da som dere snakker om nå, tror dere det er vanlig å lære det på skoler rundt omkring i Norge?

Elev: Neeei... Vet ikke?

Student 2: Det er ikke noe dere har tenkt på?

Elev: Nei.

Da vi stilte spørsmålet om elevene tror elever ved andre skoler lærer det samme som dem, virker det ikke som om de har reflektert rundt dette tidligere. Vi tolker det dithen at uteskole alltid har vært en naturlig del av deres skolehverdag, og at de dermed ikke ser på det som noe eksklusivt eller spesielt. At uteskole er godt integrert i elevenes hverdag er ifølge Jordet (2010) ønskelig. Gjennom intervjuet med Marius, tolket vi at det er en stor forskjell mellom de elevene som har hatt uteskole gjennom hele skoleløpet, og de elevene som kommer til

Analyse og diskusjon

Lillefjord skole etter hvert. Vi kan se en sammenheng fra intervjuet med elevene der den ene av elevene har gått ved en annen skole.

Marius: det jeg ser spesielt er jo at elever som har gått her på Lillefjord skole siden første klasse og har hatt uteskole annenhver uke gjennom alle årene, de blir så innarbeidet på dette her at det er liksom ikke noe stress. Men så er det jo elever som, gjerne de som kommer utenfra fra andre skoler som kommer midt i skoleløpet, de synes det er utfordrende.

Elev: Det var jo litt merkelig første gangen da vi hadde uteskole, for jeg hadde jo ikke hatt det før. Og det var jo veldig spennende, og det var jo veldig gøy å være ute da. Istedenfor å bare sitte inne.

I gruppeintervjuet var der en elev som hadde kommet til skolen senere enn første klasse, og han beskriver det å ha uteskole i starten som «merkelig», men at han etter hvert syntes at det var spennende. Det kan virke som om elevene som kommer til Lillefjord skole blir vant med uteskole etter hvert som de tilpasser seg, og vi tenker videre at dette kan ha noe å gjøre med at uteskole er så godt integrert i skolen. For at uteskole skal være godt integrert i skolen, må det være visse kriterier på plass. For å lykkes med uteskole, kreves det blant annet gode rutiner og regelmessighet, noe det kan se ut til at Lillefjord skole har.

Jordet (2010) snakker også om lærerens rolle som god forteller, og læreren må fenge elevene slik at de klarer å følge med på hva han sier. Under observasjon karakteriserte vi Marius som en god forteller. Han gjorde temaene de gikk gjennom spennende og var tydelig i stemmebruken. Under intervjuene med elevene fikk vi likevel inntrykk av at det kan være spesielt problematisk å ha elevene med seg utendørs når beskjeder skal gis, eller når noe skal gjennomgås. I gruppeintervjuet med elevene stilte vi derfor spørsmål om det å få med seg det læreren prøver å formidle:

Student 2: Er det noen ganger dere ikke forstår hva dere skal gjøre på uteskole?

Elev: Ja.

Student 1: Hvordan da?

Elev: Noen ganger hører vi ikke hva læreren sier, og noen ganger skjønner jeg bare ikke.

Student 2: Hva gjør dere da?

Elev: Jeg bruker å spørre noen av de andre.

Student 1: Ja. Er det alltid sånn at det er noen på gruppa deres som har fått med seg hva dere skal gjøre?

Elev: Ja.

Analyse og diskusjon

Student 1: Tror dere det er fordi dere sto for langt unna, at dere ikke hørte hva læreren sa? At man står kanskje litt langt bak? Man hører kanskje litt lettere når man står i et rom, sånn som her da?

Elev: Det er mye i bakgrunn som kommer når man er ute da.

Her tolker vi ut ifra elevenes utsagn at det av og til kan være vanskelig å både høre og forstå hva læreren skal fortelle utendørs. Det er mye forstyrrelser som både kan overdøve, men også distrahere elevene når de skal lytte til læreren. Det positive vi ser med dette er at elevene ofte hjelper hverandre og gir beskjeder videre, eller spør hverandre om de ikke hørte hva som ble sagt. Det er kanskje større rom for å diskutere med medelevene i etterkant av beskjeder og gjennomgang, enn hva det ville vært i klasserommet.

Underveis i observasjonen så vi at uteskoleundervisningen ved Lillefjord skole ikke kun har én fast base, men flere som de bruker som utgangspunkt i undervisningen. Dette gir mulighet til å variere avstand fra skolen, samt naturmiljø. Det åpner seg mange muligheter, og en kan variere det med å noen ganger være i skog eller nærmere fjellet, og andre ganger i fjæra. Det avhenger for eksempel av hvilke naturmiljø som passer for den undervisningen som er planlagt, og gruppa som skal undervises. Det er imidlertid også mulig å ta uteskoleundervisningen innendørs, dette fikk vi være med å observere under en uteskoledag med Lillefjord skole. Elevene ble delt inn i grupper, og vi ble med den gruppa Marius fulgte. Halve skoledagen ble tilbragt i kirka, der elevene lærte om kirkas historie. Andre grupper dro blant annet for å se på krigsminner, eller intervjuet eldre mennesker i bygda. Ved å for eksempel besøke lokale bedrifter, kirka, eldresenteret eller andre steder i bygda knyttet til kultur- eller arbeidslivet, kan elevene bli kjent med nærmiljøet til bygda de vokser opp i.

Student 2: Hvor er det dere lærer når dere lærer på uteskole?

Elev: Overalt på en måte.

Student 1: Er dere alltid ute?

Elev: Ikke alltid, men for det meste.

Marius: Uteskole handler ikke bare om at vi skal være i skogen. Det handler jo faktisk om at vi skal bare forflytte oss ut av klasserommets rammer og komme oss ut, også ja, endre læringsarena. Så det kan jo være at man kan dra på bedriftsbesøk, eller hva som helst. Bare at du endrer rammer for undervisningen. Bryter litt opp i det faste mønsteret.

Det kan virke som verken elevene eller lærerne ved Lillefjord skole ser begrensninger til hvor uteskole kan gjennomføres. Om en ser på denne undervisningsmetoden, så ser en tydelig

sammenheng mellom uteskole og nærmiljøpedagogikk. De bruker nærmiljøet rundt skolen både med tanke på naturområdene, men også hva som finnes i bygda av bedrifter, tjenester eller mennesker som ressurs. Det vil dermed si at om en bedriver uteskole på en måte som her, så vil en både dra ut i nærmiljøet, men også implementere nærmiljøet i undervisningen.

5.2.2 Innerommet – «det er bare vi som har ordnet samfunnet slik i dag.»

Vi vil i dette underkapitlet undersøke hvordan respondentene beskriver og oppfatter innerommet, og deretter diskutere hvordan innerommet kan påvirke uteskoleundervisningen. I neste ledd vil vi se på hvordan dette kan påvirke nærmiljøpedagogikken.

Vi ønsket å finne ut mer om lærerne og assistenten hadde noen tanker rundt undervisning inne, derfor stilte vi spørsmålet om det er noe elevene kun kan lære inne.

Marius: Enkelte ting vil jo kanskje være kunstig, føles kunstig og føles bare vanskeligere å legge til rette for læring utendørs [...] når man skal begynne å lære de annengradsligninger. Ja, det er kanskje greiere å ta innendørs. Det er nok det. Også mye sånn naturfag som handler om sånn oppbygging av atomer, og alt mulig sånn. Ja, jeg tror akkurat den teoribiten, fin å ha inne, men så dra det ut, koble det opp mot noe du har gjort ute. Gjort ett eller annet sånn, sett en kjemisk reaksjon. Også kan man knytte det opp mot det, prate det inn. Svaret er sikkert ja, det er sikkert enkelte ting som du ikke kan ta med ut. Men jeg tror ikke det er meningen at man skal drive å ha all undervisning utendørs.

Dette utsagnet er helt i tråd med det å gjøre aktivitetene meningsfulle for elevene. Om all undervisning skal tas med ut, vil det ifølge Marius kunne føles kunstig, og det samme gjelder undervisning inne. Heidi og Ida uttrykker også at det ikke er et mål å ha all undervisning ute, på samme måte som det ikke er meningen å ha all undervisning inne.

Ida: Det er et mangfold av alle. Og det er ikke alt som passer for alle og man ser jo helt klart at ikke inneskole heller er noe for rastløse rumpe og hoder.

Heidi: Men jeg tror nok at det når flere og de som ikke føler på det inne da, og ikke er lagd for... altså det er jo ingen av oss som er laget for å sitte på rumpa. Det er vi jo ikke, ingen av oss er det. Det er bare vi som har ordnet samfunnet slik i dag.

Her uttrykker både Ida og Heidi at inneskole ikke er ideelt for alle elever, og at skolen er et mangfold av forskjellige mennesker, der noen ikke passer til inneskole på lik linje som at ikke alle passer til å ha uteskole. Variasjon i undervisningen vil gjøre den mer tilrettelagt for

mangfoldet i klassen, og dermed vil det være større muligheter til å innfri kravet om tilpasset opplæring. Å skifte læringsarena kan ses på som variasjon (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Heidi uttrykker på slutten at ingen er laget for å sitte på rumpa. Jordet (2009) presenterer samme problemstilling slik: «*Skolen representerer på mange måter en sosialisering til et stillesittende liv*». Dette strider med mange av de kroppslige behov vi mennesker har. Dette kommer også til uttrykk når vi stilte spørsmål til elevene om deres oppfattelse av innerrommet:

Elev: I klasserommet er det så tung luft.

Elev: Inne så sitter vi bare i ro.

Elev: Det er ikke alltid det hjelper når vi har hatt en time, eller når vi har hatt en time som er to skoletimer, så er det ikke alltid det hjelper med et lite friminutt. Vi kommer jo inn i timen igjen, og det er så tungt luft og sånn.

Det er interessant å se hvilke oppfatninger elevene har av innerrommet, men også av skolehverdagen slik den fortøner seg for de fleste elevene i den norske skolen. En elev snakker om at et friminutt ikke er nok mellom to skoletimer. Det er tydelig at de ønsker mer fysisk aktivitet og at klasserommet assosieres med tung luft og det å måtte sitte i ro. I intervjuet med elevene fikk vi lite, eller ingen, positiv vinkling mot inneskole. Vi tenker at grunnen til dette kan være at elevene snakket mye om uteskole og hvilke positive sider som finnes der. De positive sidene ved uteskole, er sider som elevene ofte assosierer med noe negativt inne. Sammenlignet med ute, begrenses det sosiale, elevene er mindre aktive og de får ikke i samme grad lære med hele kroppen.

Vi gjorde kun observasjoner under uteskole, og har dermed ikke observasjoner basert på klasseromsundervisning. Ut ifra observasjonene vi har gjort, og intervjuene vi har gjennomført, kan vi si at uteskole bør gi mening for elevene. Det er viktig at elevene også er bevisstgjort på dette, og klarer å trekke sammenhenger mellom det som skjer i klasserommet, og det de gjør når de har uteskole. Elevene har gitt uttrykk for at de trives med uteskole, og lærer ved hjelp av denne undervisningsformen. Likevel er klassen, og skolen, et mangfold. Noen trives og lærer best ute, mens andre kanskje har den samme følelsen til klasseromsundervisning. Ved å variere læringsarena har en dermed større mulighet til å tilpasse undervisningen for alle elevene.

5.2.3 Nærmiljø – «personene som er her, og ting som er her»

Nærmiljøet spiller en rolle for både helse, trivsel og oppvekst. Det bør være tilbud i nærmiljøet som gjør at mennesker som bor der opplever nærmiljøet sitt som trygt og

inkluderende. Lillefjord skole vil kunne regnes som nærmiljøskole for de elevene som bor i Lillefjord, men de som bor utenfor vil ikke ha skolen innenfor sitt nærmiljø. Om elevene tilbringer mye tid i Lillefjord på fritiden vil deres nærmiljø være utvidet til dette stedet, men idealet er at skolen befinner seg så geografisk nært barnet som overhodet mulig. Under intervju av lærere og assistent spurte vi spesifikt om hva slags utbytte de mente elevene har av uteskole med tanke på nærmiljø. På bakgrunn av svarene vi fikk, kan vi tolke dithen at respondentene har forskjellig oppfatning av begrepet nærmiljø.

Marius: Nei, som jeg sa så er jeg oppvokst her, så jeg vil jo si jeg har et veldig tett bånd til nærmiljøet her. Både sånn rent rammene rundt her, jeg er godt kjent i området. Men jeg tror også det med at hvis man ser litt sånn større på det så handler det vel også om nærmiljøet og personene som lever her, og ting som er her. Så sånn sett tror jeg at jeg har en fordel i og med at jeg kjenner folk her og man kan benytte seg av de ressursene man vet folk innehar. Enkelt å trekke i trådene for å hente ut ting som man ønsker å jobbe med.

Ida: Det er ikke alle som har foreldre som er like flink til å være ute, eller aktiv ute. Så jeg tror elevene ser litt selv og lærer at disse områdene kan vi bruke, det går faktisk an å bare ta med seg ei pølse på Storholmen, ikke sant, og lage bål. De ser muligheter i det. De lærer det.

Heidi: Det er klart i forhold til nærmiljøet her, det er ikke noe ulempe at det er i Lillefjord. Vi har veldig mange områder vi kan benytte oss av. [...] Det er jo klart at det er jo veldig lettvent når vi har det så tett på. Det er det jo. Vi har skiløypa rett utenfor her og, og det påvirker jo ungene som bor og vokser opp i Lillefjord. Det tror jeg nok. Altså at man... de fleste er vante til å gå på ski. De har gått på skøyter før fordi at det ligger til rette for dette i nærmiljøet, så det har jo betydning. [...] Men det er jo klart at Storfjord⁹ har mange muligheter tett på. Altså ikke for lang avstand, og det er et miljø for det her. [...] Så det er klart, det skjer jo mye i distriktet som gjør at man kan bruke elevene og uteskole i den sammenhengen.

Her ser vi at Marius har en bred forståelse av nærmiljø, med alt fra områdene til personene som bor i bygda. Læreren nevner også ved et senere tidspunkt hvordan bedriftene i bygda også spiller en rolle i nærmiljøet. Marius og Ida er oppvokst i Lillefjord, men det vises at Ida begrenser nærmiljøet til naturen som finnes rundt skolen. Heidi, som ikke er vokst opp i bygda, trekker grensene for nærmiljøet lenger enn de to andre. Her inkluderes naturområdene

⁹ Fiktivt navn på stedet.

rundt skolen og helt ut til den nærmeste byen, Storfjord. Dette er et større område geografisk enn hva Melheim (2009) mener kan defineres som skolens nærmiljø.

Bakgrunnen til intervjuobjektene er nok også relevant her, da den ene læreren, Heidi, ikke er oppvokst i Lillefjord, mens den andre læreren, Marius, er det. Assistenten, Ida, har vokst opp i Lillefjord, men har ikke lærerutdanning, og vi tenker at hun kanskje dermed ikke har arbeidet med nærmiljøpedagogikk gjennom sin utdanning, men forstår det som naturområdet i bygda.

Samfunnet som danner nærmiljøet i bygda kan se ut til å ha det vi kaller for sosial kapital¹⁰ (Horrigo, 2015), i og med at Marius ser på andre personer i bygda som ressurs og bruker de i undervisningen. Den tilliten som må være tilstede for å skape sosial kapital, kan være et resultat av at skolen engasjerer seg i bygda. Dette er helt ideelt for nærmiljøpedagogikken, hvor en skal ha samarbeid med nærmiljøet. Det er ikke slik at den ene parten skal utnytte den andre, men at det er et likestilt forhold.

Engasjement til nærmiljøet er ikke bare viktig for den sosiale kapitalen. Det er også avgjørende for å skape et positivt læringsmiljø i skolen. Marius fortalte i intervjuet at elevene var med på å rydde i fjæra¹¹, og at elevene selv var fornøyde med resultatet. Vi ser på det som viktige verdier i friluftslivet, men også når det kommer til nærmiljø. Elevene har vært med på å bidra til nærmiljøet, slik at personer som lever her kan trives og ha ryddige naturområder fri for søppel lett tilgjengelig. Ut ifra utsagnet fra intervjuet med Marius fikk vi en følelse av at det å være glad i, og bry seg om bygda er en viktig faktor når vi snakker om nærmiljø. Ved at elevene selv ser at det de har gjort, er av betydning, fører kanskje til at de senere også ønsker å bidra til at nærmiljøet er et sted de kan trives og ønsker å være.

5.3 Mestring

Da vi begynte med dette prosjektet hadde vi begge en klar tanke om hvordan vi skulle gå fram i oppgaven, og hva vi skulle ha med. Det viste seg etter hvert som vi har lest mye litteratur, gjennomført intervjuer og vært ute og observert, at dette ikke skulle gå akkurat den veien vi hadde planlagt. I arbeidet vårt på leting etter hvordan uteskole kan bidra til nærmiljøpedagogikk, fant vi i analyseprosessen frem til begrepet «mestring» og viktigheten av dette i skolen. At elevene skal oppleve mestring, er ikke nytt for oss. Likevel så vi det

¹⁰ Se underkapittel 2.2.1 Nærmiljøskole og nærmiljøpedagogikk.

¹¹ Se underkapittelet 5.1.2 Friluftsliv.

svært interessant hvor mye akkurat dette har å si for elevene, og hvor stort fokus lærerne vi intervjuet hadde på at elevene hele tiden skulle få oppleve mestring og kjenne på mestringsfølelse. På bakgrunn av dette, valgte vi å innlemme mestring som en del av vårt prosjekt, og utformet en kategori med samme navn.

Vi har under denne kategorien plassert de kodene vi så dreide seg om å få elevene til å mestre. Siste del av kapitlet har en kode som også heter mestring, hvor vi presenterer hvorfor vi så at dette var en kode som skulle vise seg å bety mye for lærerne ved denne skolen, og dermed også for vårt prosjekt.

5.3.1 Fagene ute – «ute er det artigere»

Uteskolebegrepet vil kunne ha forskjellig betydning ettersom hvem som spørres. Et av spørsmålene vi spurte lærerne og assistenten om var hvor de hørte om uteskole første gang. Det var spesielt spennende å høre hva Heidi hadde å si om dette, i og med at hun ikke hadde erfaring med uteskole fra før.

Heidi: Men sånn som her, så er det fast annenhver onsdag hele skoleåret. Og de har satt av fag som går inn under uteskole. Så det er mer spikra sånn sett, og kanskje litt mer faglig holdning til det, enn det man kanskje hører om på andre skoler. Jeg tror at mange på en måte har turdager, eller opplegg ute, men at det ikke er like satt da.

Det er opp til hver enkelt skole hvordan de vil legge opp uteskoleundervisning. Denne skolen har en mer fastsatt plan over både tidsbruk og faglig innhold i uteskolen. Heidi sier det kan være skoler som har opplegg ute, eller turdager hvor kanskje det faglige ikke har særlig fokus. Det er med andre ord mange som kan assosiere uteskole med at en tar med klassen ut, og at dette er det eneste målet med undervisningen. «Fagene ute» handler om hvordan en kan innføre faglig innhold til uteskolen, men også hvordan bevisstgjøre og knytte det som gjøres på uteskole til teori og fag.

Under hele prosjektet har vi merket at personalet ved Lillefjord skole har vært interessert i hva vi holder på med, og mange av dem fremstår som genuint opptatt av uteskole. De presenterte uteskolen ved Lillefjord som et prosjekt som har vart i over 20 år. Marius som vi både observerte i arbeid, og som vi intervjuet, har praktisert uteskole ved denne skolen de siste elleve årene, og det har ifølge han skjedd noen endringer siden han kom til skolen. Ut ifra det Heidi sier ovenfor, virker det som om det er mer fokus på faglig innhold i uteskole nå, enn tidligere. Vi fikk også inntrykk av at det nå er større fokus og høyere krav til fagorientert

innhold i uteskolen når vi observerte, og tenker at dette kanskje kan ha noe å gjøre med at uteskole over tid er mer integrert i Lillefjord skole.

En lærer som underviser i uteskole bør ha tilstrekkelig didaktisk kompetanse. Det er viktig at læreren kan fagene som tas med ut av klasserommet, og det er nødvendig at det gir elevene læringsutbytte. Marius snakket om bevisstgjøring av det faglige i uteskolen:

Marius: Og jeg tror bare man må være litt sånn bevisst når man bruker de her, når man er ute på uteskole, at man bevisstgjør elevene på at det her er jo matematikk, og det her er jo naturfag, og det her er jo de og de kompetansemålene vi jobber med nå. For at ofte blir det sånn, de tenker ikke engang over at dette er jo matematikk, det er det vi holder på med. Så hvis de for eksempel svarer på en elevundersøkelse om hvordan jobber dere i matematikken da, så er det sikkert mange som sier at «nei, vi sitter nå stort sett på klasserommet og jobber med boka», sant. Men så tenker de ikke over at det vi gjorde ute på uteskolen i forrige uke det var jo matematikkundervisning det også. Så man må være litt bevisst på det.

Vi kan tolke dette utsagnet som at Marius mener elevene ikke helt ser sammenhengen mellom det de gjør ute og det faglige innholdet i skolen. Elevene ser i alle fall ikke denne sammenhengen på egenhånd, men trenger å bli minnet på dette av lærer. Det kan virke som dette er noe Marius er bevisst på, og kanskje ønsker å forbedre. Under intervjuet med elevene fikk vi bekreftet dette, noe som bidro til å styrke vår tolkning.

Elev: Og vi bruker jo innimellom å lære fag ute også, men ute er det artigere.

Student 1: Ja, hvordan da?

Elev: Nei, da gjør vi litt mer. Sånn i matte, hvis vi får sånne matteoppgaver så gjør vi aktiviteter samtidig som vi gjør matte.

Her uttaler en elev at de «innimellom» lærer noe faglig ute, og ut ifra dette kan vi tolke det som at ikke alle elevene ser de faglige sammenhengene med det som vanligvis gjennomføres i uteskole. Vi fikk også et eksempel på dette da vi observerte en uteskoledag. Elevene hadde om gjennomsnitt i matematikk, og de fikk en gruppeoppgave der de skulle stå på ski ned en bakke mens en annen på gruppa tok tida fra de startet til de kom ned. Dette skulle de gjøre gjentatte ganger, og til slutt regne ut gjennomsnittstiden til hver person på gruppa. Vi fikk inntrykk av at elevene tenkte akkurat slik her, som i utsagnet over. Da de sto på ski og tok tida «lekte» de, mens til slutt, da de skulle regne, var det tid for matematikk. Vi tenker at det

kunne vært interessant å spørre elevene om aktivitetene de gjennomførte på uteskole, i ettertid. Hva lærte de, og hvordan lærte de?

Med tanke på dette, er det andre utsagnet om at elevene gjør aktiviteter samtidig som de gjør matematikk interessant. Det viser akkurat hvordan vi oppfattet at elevene så på matematikkaktivitetene. Eleven ser ut til å forstå aktivitetene og matteoppgaver som separerte aktiviteter, men som gjøres samtidig. På den andre siden kan utsagnet også tolkes dithen at eleven har forstått at det er mye faglig i de daglige aktivitetene de gjør på uteskole. Vi kan tenke oss at noen elever har forstått og er bevisst på dette, mens andre elever ikke har grepet sammenhengen enda.

Vi ble under intervjuene fortalt at det er visse fag som er innlemmet i uteskoleundervisningen, og vi ble nysgjerrige på hvilke fag lærerne selv likte best å undervise i. Da lærerne og assistenten fikk spørsmål om dette, var det en del fag som ble nevnt oftere enn andre. Matte, kunst og håndverk, naturfag og samfunnsfag er noen av dem. Ut ifra hvilke rammefaktorer lærerne har å forholde seg til, kan vi forstå hvordan spesielt noen av fagene har større potensiale enn andre når undervisningen tas utendørs.

Marius: Det er jo sånn at naturfag er jo et fag som er veldig enkelt å ta med ut. Det er det. Naturfag er jo et veldig fint fag å kombinere ute og inne. De skal jo lære om livet i stille vann, i elva. De skal lære om økosystem, og vannets kretsløp, de skal lære om turbiner og alt mulig sånt, og jeg tenker det er jo så enkelt å ta med seg ut. Og gjøre mye mer interessant.

Det legges vekt på både at det er enklere, men også mer interessant å gjennomføre noe av undervisningen utendørs. Noe vi ble overrasket over, var fokuset på matematikk både assistenten og lærerne så ut til å ha. Dette kom til uttrykk i intervjuene:

Ida: Matte er jo veldig interessant å se ute i naturen når det blir gjort praktisk. For matte er et teoretisk fag som mange sliter med, men når du tar det med ut og gjør det mer praktisk er det mange som sier «så lett og gøy dette her er!». Det synes jeg er kjempeinteressant å se. Elever som sliter med matte i boka, som gjør det kjempelett ute.

Heidi: At enkelte lærer bedre med kroppen, ved det å gjøre det. Og helt konkret. Når man har om geometri i matematikk, at man kan gå ut å lete etter figurer, at man ser det.

Analyse og diskusjon

Ida forteller oss at matematikk er et teoretisk fag, og at hun opplever at mange elever sliter med dette. Når det faget tas ut, blir elevene overrasket over hvor lett og gøy matematikk kan være. Heidi peker på at enkelte elever lærer bedre når oppgavene blir mer konkrete. Om elevene ser en sammenheng med det praktiske de har gjort ute, og det teoretiske de i ettertid skal gjøre i klasserommet, kanskje hadde de da opplevd å «forstå matematikk i boka»? Dette underbygger viktigheten av å bevisstgjøre elevene på at oppgavene de gjør ute, har en sammenheng med det de går gjennom inne.

Vi stilte også elevene spørsmål om hva det er de lærer på uteskole, for å se om de var bevisst fagene som er innlemmet i denne undervisningsmetoden.

Student 1: Hva er det dere lærer på uteskole?

Elev: Matte.

Elev: Naturfag.

Elev: Også sånne ting ute.

Elev: Kunst og håndverk på en måte, vi bruker å lage ting med tingene som er ute.

Student 1: Ja. Hva var det du sa?

Elev: Litt sånn på en måte friluftsting, som man trenger for å kunne være ute. Sånn som når vi lærer ting som ikke er faglig.

Det er tydelig at elevene har fått med seg at ulike fag innlemmes i uteskolen, men her fikk vi også et annet interessant svar. Den ene eleven snakker om «friluftsting» som de lærer for å kunne være ute, men som ifølge eleven selv ikke anses som faglig rettet. Vi tolker dette utsagnet dithen at eleven ser hvilken nytte det å lære om friluftslivet kan ha, og ser på dette som noe han trenger. Vi tenker videre at dette kanskje kan knyttes opp mot kulturen i bygda. Hva er det som ansees som viktig i miljøet og menneskene i Lillefjord?

Læreren bør ha adekvat kompetanse innenfor uteskole, slik at det kan brukes for å fremme elevenes allmenne dannelse. Dette oppfattet vi også at Marius la vekt på i undervisningen.

Marius: vår intensjon med skolen er vel å, en måte å bygge robuste barn. Å gjøre de klar for det livet som er etter skoletiden.[...] Og jeg har stor tro på det å være ute og måtte klare forskjellige problemer, også det bare er det å tømme skoen for snø, eller om det er det at de har fått en eller annen matematikk oppgave og de har fått, de har ikke noe plate, men de har faktisk ei fjære full av småstein og de skal prøve å sette opp en brøk og regne ut hvor lang er egentlig denne rekveden som har kommet inn, og prøve å vise, illustrere det med litt sånn steiner og prøve å regne ut på den måten.

Analyse og diskusjon

Jeg tror det er kjempeviktig for dem å møte sånne problemer også. Helt ukjent, de har ikke noe å støtte seg på, som de har gjort før, de har ikke en kalkulator, de har ikke noen eksempler i boka de kan følge. Så, ja.

Vi tolker ut ifra dette, at læreren mener det er mer enn fagene som bør innlemmes i uteskole. Han ser på det å ruste elevene for livet etter skoletiden, som en del av skolens oppgaver. Det å være ute gir større muligheter for dette, da en er nødt til å tenke på en annen måte, og bruke verktøy som finnes i naturen, eller løse helt andre oppgaver enn det elevene møter på i klasserommet. Dette er i tråd med det Buaas (2016) skriver om at naturen gir rom for kreativitet og problemløsning i en annen form. I dette utsagnet tas også matematikk opp igjen som et eksempel. I observasjonen var det spennende å observere hvordan Marius la til rette for praktisk matematikk utendørs, og hvordan elevene valgte å løse oppgavene de fikk. De satte i gang med oppgavene med stort engasjement, og diskuterte med medelevene om hvordan de kunne løse oppgaven på best mulig måte.

Marius: De skal jo lære om livet i stille vann, i elva. De skal lære om økosystem, og vannets kretsløp, de skal lære om turbiner og alt mulig sånt, og jeg tenker det er jo så enkelt å ta med seg ut. Og gjøre det mye mer interessant. Så naturfag er jo helt klart et veldig fint fag å ha ute.

Vi ser at det er mye interessant en kan gjøre, og mange muligheter, om fagene tas ut. Elevene og Marius uttrykker at de ulike tingene elevene skal lære, både kan bli artigere og mer interessant om en bruker de mulighetene en har ved undervisning utendørs.

5.3.2 Fådelte – «på tvers av klasser og nivå»

Skolen vi gjennomførte prosjektet ved er en distriktsskole med aldersblandet organiseringsform. Det er flere fordeler når en benytter seg av dette, det kan være positivt både når det gjelder det faglige, og når det kommer til det sosiale. Gjennom intervjuet med uteskolelæreren fikk vi høre om hans tanker rundt aldersblanding:

Marius: fordelene med fådelt, at sånn som vi som har hele mellomtrinnet med eller de som har hele småtrinnet eller ungdomstrinnet, er jo at du kan utnytte det at de er på forskjellige nivå. At de kan, man deler inn i grupper sånn at det er heterogene grupper sånn at de kan hjelpe hverandre. På tvers av klasser og nivå. Men bakdelen er jo selvfølgelig at du må prøve å lage opplegg som når over alt, som er tilpassa alle ideer, aldersspenn, både innenfor alder og nivå. Og det er jo utfordrende. På

Analyse og diskusjon

mellomtrinnet så er det jo forholdsvis homogent, men når du ser på 1.-4. klasse, så er det ganske drastisk forskjell på hva slags kompetanse en førsteklassing har og fjerdeklassing har, og det krever at man skal lage pedagogiske opplegg som skal klare å fange det inn.

Vi tolker det slik at læreren ser på en aldersblandet organiseringsform som noe som kan være positivt, og det kan tenkes at dette bør ligge i bakhodet når elevene får gruppeoppgaver på uteskole. Læreren har også drøftet bakdelene til aldersblandet undervisning, og vi tolker det som at læreren mener det er lettere å ha denne undervisningsformen på femte til syvende trinn, hvor det er forholdsvis homogent nivå på elevene. Heidi underviser første til fjerde trinn ved samme skole og sier ingenting om hvordan det fungerer å ha disse alderstrinnene på uteskole. Vi kan likevel forstå Marius' utsagn ut ifra elevenes utviklingsnivå både faglig og sosialt, og hvilken utfordring dette kan være både i planlegging og ved gjennomføring av uteskole.

Selv om elevene på femte til syvende trinn ofte er mer jevn faglig og sosialt, vil det også her kunne være klare forskjeller. Dette er noe de selv også har reflektert over, noe vi oppdaget i intervjuet.

Elev: jeg synes det er fint, for da får man på en måte... For eksempel hvis en i syvende ikke husker noe fra femte, så kanskje de i femte husker det. Eller kanskje flere husker.

Elev: Eller hvis det er noe sjette og femte ikke har hatt, som vi i syvende har hatt, så kan de lære av det.

For oss ser det ut som elevene har dratt nytte av en aldersblandet gruppe, og er bevisst på disse fordelene i situasjoner der det benyttes. Vi forstår det slik at elevene ser på seg selv som en ressurs, og det virker som om de også ser nytten i å få hjelp fra andre elever. Dette kan bidra til å bygge opp faglig trygghet og selvbevissthet blant elevene. Aldersblandet organisering kan også være en god sosialisering av elevene inn i et samfunn som har sosial kapital. De lærer at medlemmene av dette samfunnet hjelper hverandre, på tvers av aldersgrupper.

Det er også en kulturell fordel ved å ha aldersblandet organisering, da elevene kan lære en form for naturlig hierarki. Vi har observert dette hierarkiet ved flere anledninger, men spesielt et tilfelle ønsker vi å trekke frem her:

Logg fra observasjon: «Alle elever fra 5. til 10. trinn møttes til start på aktivitetsrommet, her fikk de informasjon før de ble delt inn i mindre grupper. Vi ble med kirkegruppa¹². Gruppa var en blanding mellom elever fra 5. til 10. trinn. [...] Elevene opptrådte med respekt ovenfor hverandre, vi observerte ikke at elevene snakket hverandre ned.»

Vanligvis blandes ikke elever fra femte og helt til tiende trinn i en gruppe. Dette var under et prosjekt hvor hele skolen jobbet med et prosjekt hvor de skulle lære om Lillefjord og lage en presentasjon for resten av bygda. Vi ser ut ifra observasjonene at elevene virker rolige og vant med å arbeide blandet, noe som var interessant da Student 1 forventet litt mer uro og spenning når elever i så forskjellige aldersgrupper skulle arbeide sammen. Dette kan vi tolke som at elevene er vant med å arbeide aldersblandet, selv når ungdomsskoleelever blir blandet inn.

Mange distriktsskoler har fådelt undervisning, og det er fordeler og ulemper, som vi har sett i utsagnene over. Vi tenker ut fra det vi har observert, at fordelene veier tyngre i denne sammenhengen. De uttrykker i intervjuet at de kan lære av både eldre og yngre medelever. De er bevisst på fordelene, og kanskje er det akkurat derfor det ser ut til å fungere så godt. Elevene er vant til å arbeide i aldersblandede grupper, noe som kan være med på å gjøre det naturlig også senere i livet. De møter et større mangfold, og blir vant til å arbeide med ulike mennesker. Elevene får også mulighet til å formidle, og ta imot kunnskap fra elever som både er lik og ulik, samt eldre og yngre enn dem selv.

5.3.3 Å lære av å gjøre – «lærer på en måte å gjøre, enn å bare lese»

Underveis i datainnsamlingen vår ble John Dewey og hans pedagogiske filosofi meget aktuell da uteskoleundervisningen ofte grunner i denne læringsteorien. Marius beskrev uteskolen som å «lære om virkeligheten, i virkeligheten», noe som kan knyttes opp mot førstehåndserfaring og å lære ved å gjøre. Førstehåndserfaringer en viktig kilde til både tanker og refleksjon, noe som er vesentlig for læring.

I vår datainnsamling observerte vi flere aktiviteter hvor elevene fikk bruke sansene sine og løse problemer ute i naturen. Et eksempel på dette er når elevene fikk i oppgave å måle opp et gitt område, men de hadde ikke fått noen måleinstrumenter fra lærer. Noen elever valgte å skritte opp området, og noen brukte skistavene sine etter de oppdaget at det var oppført på

¹² Vi fikk være med på en tverrfaglig og fådelt temadag om bygda. Gruppa vi fulgte var gruppa som dro i kirka, derfor «Kirkegruppa».

Analyse og diskusjon

skistaven hvor lang den var. Vi oppfattet elevene som oppfinnsomme og problemløsende, selv om de til tider måtte spørre læreren om hjelp. Gjennom intervjuene fikk vi hørt mer hva elevene selv synes om en mer praktisk vinkling på undervisningen:

Elev: På uteskole så får man jo se ting. Og ikke se bare sånn på bilder.

Elev: Lærer på en måte å gjøre, enn å bare lese.

Elev: Ja, for når vi er inne så bruker vi jo bøker. Når vi er ute så får vi sett det ordentlig.

Elev: For eksempel så kan vi ikke lære å tenne et bål inne. Når vi liksom får prøvd det.

Elev: Om vi har for lite klær på, så kjenner vi at det er kaldt, og da lærer vi jo det.

Elevene ser ut til å foretrekke å lære om lærestoffet der det finnes, kontra å lese om det i bøker. Med tanke førstehåndserfaringer som vi skrev om innledningsvis, så er det interessant å se at elevene også føler det samme. Dette er i tråd med Deweys teori om å lære ved å gjøre. Når elevene får erfare konsekvensene av sine handlinger, lærer de av det.

Lærerne og assistenten uttrykte også at denne formen for læring brukes med uteskole som undervisningsmetode:

Marius: jeg har jo troen på det her «hands on», at elevene lærer, veldig mange elever lærer best med å gjøre. Så jeg tror for enkelte elever, at de lærer ting på uteskolen som de aldri hadde lært i klasserommet. Fordi de ikke er motivert for det, altså ikke gidder å sette seg inn i det.

Heidi: Når man har om geometri i matematikk, at man kan gå ut å lete etter figurer, at man ser det, eller når man har om. Hva det nå enn er... at man ikke bare ser det i ei lærebok, men at man faktisk har det utenfor seg, og kan bruke den kunnskapen der.

Vi tolker utsagnene over som at lærerne er bevisst fordelene med at elevene får lære av å gjøre. Ut ifra utsagnene, ser det også ut til at både lærerne og elevene har en felles forståelse for dette. Elevene opplever at ute, så lærer de, mens inne leser de bare i boka. Dette stemmer godt overens med det Marius sier om at mange elever lærer best ved å gjøre. Videre sier Marius at elevene kanskje ikke er motivert for arbeidet de gjør inne, og vi tolker det slik at det kan være enklere å ha elevene med seg i undervisningen om det er mer praktisk rettet. Vi ser for oss at større bevissthet omkring det som gjøres inne, og det som gjøres ute henger sammen, kanskje kan føre til at elevene også evner å sette seg inn i det teoretiske stoffet også.

5.3.4 Mestring – «å tømme skoene for snø»

Et spørsmål vi stilte alle informantene, var: «Hvilket utbytte mener du at elevene kan få av uteskole?» Vi hadde også utformet et lite notat som lød slik: «spesielt med tanke på nærmiljø». Svarene vi fikk på dette spørsmålet ble ikke helt slik vi forutså.

Marius: Der de elevene som inne kanskje aldri blir sett på av de andre elevene eller av lærer som noen som viser mestring, ikke er god til noe i klassen, plutselig kommer ut og så får de en sånn direkte tilbakemelding på fra de andre elevene kanskje at «oi, så god du var! Hvordan klarte du å fyre det bålet der så fort?», eller «så god du er på ski!», eller «hvordan klarte du å se løsninga på dette?», mens vi har en eller annen oppgave der de skal løse noe rent praktisk i forhold til matematikk eller hva det er.

Ida: Og de som ikke er teoretikere får dratt ut og brukt sine kunnskaper der.

Heidi: Også er det det mer mestring på en annen måte, altså sånn som norsk skole i dag har blitt veldig sånn fag på fag og nå er jo læreplanen i revisjon da, så det er endring, men det er så mye ungene skal lære seg. Det er kompetansemål på kompetansemål, det er så mye de skal igjennom. Og det er klart at, det ser man jo her også, det er mange som faller utenfor, som ikke mestrer det faglige. Som ikke når opp der, på flere områder, så det tenker det med uteskole er en kjempeviktig arena for dem til å vise og føle mestring.

Ut ifra det vi kan lese her tolker vi det som at alle tre utvalgene mener mestring er et meget viktig utbytte av uteskolen. Uteskole er en arena hvor elevene kan oppleve mestringsfølelse, og spesielt elever som ikke opplever dette innendørs. Alle tre utvalgene uttrykker akkurat dette gjennom sine utsagn, og det er interessant å se at alle utvalgene velger å trekke frem dette med mestring. Kan det tenkes at elevene ved denne skolen er mer praktisk anlagt, eller vil dette kunne gjelde en hvilken som helst klasse? Marius snakker om at noen elever kan få gode tilbakemeldinger på sine ferdigheter på ski, eller at de kan fyre bål. Dette kan anses som ferdigheter som ikke er veldig vanlig for barn i denne aldersgruppa, men dette er eksempler på ferdigheter noen av elevene har. Vi har også observert at over gjennomsnittet av elevene behersker ski veldig godt. Vi kan tolke dette som at Lillefjord har en kultur for friluftsliv, hvor både elevene og foreldrene er aktive i og med at dette er ferdigheter elevene tydeligvis mestrer.

Mestring er viktig for læring, når elevene opplever mestringsfølelse kan de oppfatte at de strekker til faglig. En elev som har troen på at den klarer å løse en oppgave, angriper

oppgaven med god arbeidslyst. I et større perspektiv handler mestring om å takle livets utfordringer. Erfaringene elevene gjør seg på skolen vil kunne gi dem økt tro på at de vil mestre vanskeligere oppgaver senere i livet.

Marius: Og det her med livsmestring kommer kraftig inn nå. Da kommer det jo også inn i den nye læreplanen en del sånne ting om å, at elevene skal kunne løse kjente og ukjente problem. Og jeg har stor tro på det å være ute og måtte klare forskjellige problemer, også det bare er å tømme skoene for snø, eller om det er det at de har fått en eller annen matematikkoppgave. [...] Jeg tror det er kjempeviktig for dem å møte sånne problemer også. Helt ukjent, de har ikke noe å støtte seg på, som de har gjort før, de har ikke en kalkulator, de har ikke noen eksempler i boka de kan følge.

Heidi: Men dette med å lære seg å jobbe litt med seg selv og at man må liksom yte litt før man kan nyte. Det er slitsomt, men vi skal komme oss til toppen, eller vi skal komme oss fra a til b og kjenne på den mestringen i etterkant da.

Både etter intervjuet, men også når vi transkriberte og leste over intervjuene så merket vi at uansett hvor mye vi forsøkte å pense respondentene inn på nærmiljø og nærmiljøpedagogikk, så synes lærerne at dette med mestring kanskje er det viktigste utbyttet elevene sitter igjen med.

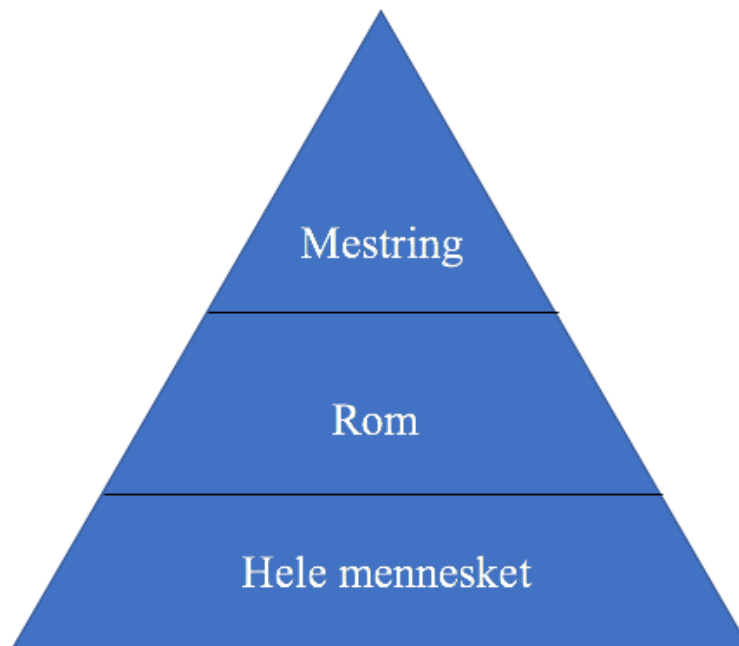
5.4 Kategoriernes sammenheng

I dette kapitlet vil vi diskutere sammenhengen mellom kategoriene hele mennesket, rom og mestring, og hvordan disse danner en uteskolepraksis som bidrar til nærmiljøpedagogikk. Kategoriene vi skapte, var noe vi kom fram til etter hvert som vi leste gjennom transkripsjonene og observasjonsloggene våre gjentatte ganger. I intervjuet med Marius snakket han om hva som skal til for at elevene skal oppleve mestring:

Marius: At du kan liksom ta de praktiske tingene og bruke det i eksempler inne, eller at du har gjennomgått noe teori inne, og jobbet med det, og så kan du se det i praksis ute. Det tror jeg er toppen av pyramiden, begynne nede med relasjoner, og så går det oppover.

Det Marius sa, fikk oss til å tenke videre på denne pyramiden. Vi snakket med læreren i ettertid og spurte om dette er en modell som finnes. Han forklarte oss at dette var noe han sa for å skissere det for oss, men ga oss tips til å se på Maslows behovspyramide for inspirasjon

(Maslow, 1954). På bakgrunn av dette, og kategoriene vi utarbeidet i analysen, har vi laget en slik modell (jf. figur 2). Vi vil i det følgende vise og gjøre rede for modellen.



Figur 2

Vi har tidligere nevnt at det å bli likt og anerkjent er en del av menneskers grunnleggende behov, og for at elevene skal være i stand til å lære bør disse behovene være oppfylt. Vi ser på kategorien «hele mennesket» som den aller viktigste for at pyramiden skal stå støtt, og kunne bygges videre på. Derfor var det naturlig å plassere denne kategorien nederst i pyramiden. Både bygging av relasjoner elevene imellom, og mellom læreren og elevene, men i tillegg også vedlikehold av relasjoner. Når elevene har gode relasjoner til læreren og medelever, vil det gjøre det enklere og tryggere å utforske verden, og å lære sammen med andre. I tillegg til relasjoner, bestod også kategorien av koden friluftsliv. Ved Lillefjord skole er de stort sett ute ved uteskoleundervisning, noe som gjør friluftslivet til en viktig del av skolehverdagen. Det å få lære med alle sanser, være i fysisk aktivitet og få bevegelsesglede er grunnleggende for elevenes trivsel, og dermed blir det naturlig at det er en del av pyramidens grunnstein.

Den midterste delen av pyramiden, er kategorien «rom». I samhandling med andre mennesker elevene er trygge på, vil de kunne dele og reflektere rundt opplevelsene eller oppgavene de får på uteskole. Hvis elevene bruker alle sanser, vil dette kunne føre til at opplevelser og situasjoner oppleves som mer helhetlig. Om elevene har et godt forhold og kjennskap til

nærmiljøet, vil det også muligens kunne bidra til en større følelse av trygghet. De kan utfolde seg og utforske enda mer, og de blir kjent med mulighetene i bygda. For at elevene skal forstå sammenhengen mellom det de gjør ute og det som gjennomgås inne, kan det i stor grad virke som om de må bli bevisstgjort på dette. Om elevene ser denne sammenhengen kan de enklere se nytten av å variere mellom inneskole og uteskole, slik at de har ulike arenaer der de tar til seg den samme kunnskapen på ulike måter.

Når elevene har gode relasjoner til medelever og lærer, og de er trygge på og kjent med nærmiljøet, vil dette kunne være et godt utgangspunkt for læring. Elevene skal forberedes og bygges opp til livet etter skolen, og til å bli gode samfunnsborgere. Det er viktig at de har tro på seg selv, og tør å utfolde seg. Om elevene opplever mestring, er det større sannsynlighet for at de tør å gripe fatt på neste oppgave de står ovenfor. På bakgrunn av dette, blir mestring toppen av pyramiden. Det er det vi som lærere ønsker at elevene skal oppleve, og vi må derfor alltid tenke på hvordan vi kan legge til rette for det.

For at uteskole skal kunne være med på å bidra til nærmiljøpedagogikk, er det avgjørende at lærere som skal praktisere uteskole har forståelse av hva det innebærer og hvordan det bør utøves. Nærmiljøet må innlemmes i undervisningen, og en må ta undervisningen ut i nærmiljøet. For å kunne undervise i nærmiljøet, er det en viktig faktor å kjenne til det, og dets muligheter. Slik kan læreren formidle mulighetene som nærmiljøet har å by på, samt at det er enklere å tilpasse det for elevene ut ifra deres alder, interesser og nivå.

Hvis skolen er aktiv i samfunnet, vil elevene kunne bli kjent med nærmiljøet på ulike plan. De kan få kjennskap til arbeidsplasser, naturen i området og kulturlivet. Elevene kan bidra med for eksempel rydding i fjæra, eller besøke et eldre hjem. På den måten kan de oppleve å føle seg betydningsfulle for sitt eget nærmiljø. De får ta del i livet utenfor skolens vegger, og får medbestemmelse i hvordan de ønsker at deres nærmiljø skal være.

Uteskole er en god arena til å danne og vedlikeholde relasjoner. Et godt samhold i gruppa, og at elevene føler seg trygge på læreren og medelevene, gjør at de kan utfordre og utfolde seg i nærmiljøet. Når elevene kjenner til nærmiljøet og dets muligheter, vet de hva friluftslivet i området har å by på. Dette avhenger av at læreren er kompetent, og kan videreformidle og lære elevene om friluftslivet og dets verdier. Elevene kan bli kjent med hva de ønsker å bevare eller utvikle i nærmiljøet, og hvilke sunne interesser nærmiljøet har å tilby. Når

elevene ser muligheter og finner noe de interesserer seg for, kan de oppleve å få motivasjon og få større tro på seg selv.

Gjennom uteskole blir elevene vant til, og lærer seg å være ute. Gode opplevelser i naturen, gjør at elevene kan få kjenne på det å trives ute. Tilpassede oppgaver avhengig av deres alder og nivå, samt forventninger fra læreren, fører til at elevene opplever mestring. Når elevene opplever mestring på ulike steder i deres nærmiljø, kan det bidra til at de knytter gode følelser til det aktuelle stedet. De kan dermed få et behov for å ta vare på nærmiljøet, og ser nytten dette medfører. Slik er skolen med på å vise hvilke muligheter det er for dette i nærmiljøet.

I tillegg til at elevene kan bli glad i, og ønske å ta vare på nærmiljøet, blir de gjennom uteskole også fysisk kjent med nærmiljøet. Dette er ofte gjennomgående i hele uteskolen, da elevene får oppgaver som egner seg der de er. De kan lære seg å gjøre det de er nødt til for å være en del av nærmiljøet og trives der. Dette kan for eksempel være hvordan en kommer seg til ulike steder, hvordan en borer hull i isen, eller hvilken utdanning som trengs for å arbeide på en av nærmiljøets arbeidsplasser.

Uteskole trenger ikke alltid å bety at elevene skal være ute, det kan også være å besøke noe tilknyttet til arbeids- eller kulturlivet i nærmiljøet. Dette er en måte elevene kan bli kjent med nærmiljøets muligheter. En kan også implementere nærmiljøet i undervisningen inne ved bruke det de har gjort på uteskole på ulike måter. Det kan for eksempel være at de arbeider med det samme inne, som de gjør ute, avhengig av rammefaktorene en har å forholde seg til. Her er det en nødvendighet at læreren bevisstgjør elevene på det, slik at elevene klarer å knytte teorien opp mot praksis, eller omvendt. Selv om undervisningen tas ut, er det viktig å ikke glemme fagene igjen inne.

Ved små distriktsskole, er det ofte fådelt undervisning. Dette gjør at elevene blir kjent med, og er vant til å arbeide sammen med medelever som både er yngre, og eldre enn dem selv. Dette kan komme nærmiljøet til gode senere ved at elevene muligens enklere klarer å tilpasse seg og kommunisere med mennesker som ikke er på deres alder. Elevene sosialiseres inn i samfunnets sosiale kapital. Når en bruker uteskole som undervisningsmetode er det ofte rom for å snakke mer, både om det som er faglig, og det som ikke er det. Gjennom å arbeide med elever som er yngre, får de eldre elevene repetert fagstoffet fra tidligere. Elevene får i tillegg prøvd seg som hjelpelærere, ved at de kan lære de yngre elevene noe som de enda ikke har

Analyse og diskusjon

gått igjennom. Dette gjør at elevene får øvelse i ulike roller, noe som kan komme godt med i livet etter endt skolegang.

Analyse og diskusjon

6 Avslutning og veien videre

Formålet med denne studien var å finne ut hvordan uteskole som undervisningsmetode kan bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole. Gjennom intervju med lærere, assistent og elever, samt observasjon ved Lillefjord skole har vi forsøkt å få kunnskap om hvordan de praktiserer uteskole. Deretter har vi analysert og diskutert om denne praksisen kan ha ført til nærmiljøpedagogikk.

Vi har hatt både induktiv tilnærming og deduktiv tilnærming, da utgangspunktet i denne studien baserte seg på litteratur knyttet til nærmiljøpedagogikk og uteskole. Underveis i analysen ble det imidlertid aktuelt å trekke inn teori om mestring og tilpasset opplæring.

Uteskole kan være en form for tilpasset opplæring. Om en tilpasser undervisningen ved bruk av uteskole, kan det føre til at en når over et større mangfold av elever. Mange elever opplever at uteskole er en arena for mestring. Mestring er en vesentlig faktor for læring, og for å kunne takle de utfordringene elevene møter i løpet av livet. Følelsen av mestring knyttes ofte til stedene der mestringen forekommer, og slik gi kan elevene assosiere stedet med noe som gir dem lyst til å bli der, og utvikle nærmiljøet.

6.1 Svar på problemstillingen

I dette underkapittelet svarer vi på problemstillingen, «*Hvordan kan uteskole bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole?*», ved å oppsummere resultatene av vår analyse og diskusjon. Uteskole er en arena for å danne og vedlikeholde relasjoner. Både relasjoner elevene imellom, og mellom lærerne og elevene. Det er et viktig utgangspunkt at læreren har tilstrekkelig kompetanse innenfor friluftsliv, og at han kjenner til naturen og mulighetene i nærmiljøet. Det er et poeng at læreren har en grunnleggende friluftslivsinteresse, slik at han kan videreformidle kunnskap og verdier i et bærekraftig perspektiv. Elevene vil også tilegne seg ferdigheter knyttet til naturen i nærmiljøet.

Våre funn viser at både lærere, assistent og elever assosierer det å komme ut av klasserommet med aktivitet, kreativitet og frisk luft. Elevene får gjennom uteskole bli kjent med nærmiljøet og muligheten til å lære overalt. I noen tilfeller kan uterommet være en utfordrende opplæringsarena, spesielt med tanke på å gi og få beskjeder. Her har innerommet rammer for å gjennomføre undervisning som krever elevenes fulle oppmerksomhet. Samtidig blir

klasserommet knyttet til stillesitting og tung luft, men lærerne poengterer at ikke all undervisning kan gjennomføres ute.

Elevenes kjennskap til nærmiljøet kommer både dem og nærmiljøet til gode. De kan se mulighetene, og bidra til bærekraftig utvikling av nærmiljøet. Ved en distriktsskole med fokus på fådelt undervisning har elevene mulighet til å bruke hverandre som ressurs, på tvers av aldersgrupper. Dette gir bekræftelse, som kan øke elevenes selvbevissthet og personlige trygghet. De lærer å samarbeide på tvers av aldersgrupper og nivå, noe som kan styrke nærmiljøets samfunn ved at elevene evner å se ressurser i hverandre.

Ved bruk av uteskole som undervisningsmetode vil elevene ofte lære gjennom førstehåndserfaringer og praktisk arbeid. Våre funn viser at elevene ikke alltid er bevisst på det faglige i aktiviteter de gjennomfører. Derfor er det viktig at læreren gjør elevene faglig bevisst, noe våre respondenter også poengterte. Å supplere klasseromsundervisningen med uteskole som metode vil kunne tilpasse undervisningen til mangfoldet av elever. Mange elever opplever mestring ved uteskole, og kanskje spesielt de som ikke opplever dette i klasserommet. Mestring gir motivasjon til skolearbeidet, men kan i det lengre løp gi motivasjon til å takle utfordringer i livet etter skolen. Om elevene opplever mestring i eget nærmiljø, vil dette kunne knytte dem sterkere til stedet.

Lærere og elever må bruke nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen, og flytte denne undervisningen ut for at det skal kunne kalles uteskole. For at en skal utføre nærmiljøpedagogikk er det en nødvendighet å ta undervisningen ut av klasserommet iblant, og bli kjent med og bidra til nærmiljøet. Slik ser vi at uteskole og nærmiljø er begreper som går hånd i hånd. Om en uteskolelærer praktiserer uteskole etter definisjonen, så vil nærmiljøpedagogikk også finne sted.

6.2 Veien videre

Innledningsvis nevnte vi at distrikt og nærmiljø er noe som ligger våre hjerter nært. I et lite nærmiljø med tilhørende distriktsskole, vil det å bli kjent med nærmiljøet og dets muligheter være spesielt viktig i et livsperspektiv. Elevene blir kjent med mulighetene nærmiljøet har å tilby, og kanskje de får et ønske om å bli, og utvikle sitt nærmiljø på en bærekraftig måte.

I den reviderte læreplanen som kommer høsten 2020, vil undervisning på denne måten være høyst aktuell. I formålsparagrafen legges det vekt på at «*utvikling av kunnskap, ferdigheter og*

holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette er noen av verdiene kunnskapsdepartementet understreker som viktig i den reviderte læreplanen, noe som også reflekterer verdiene og tematikken til vår studie.

Vi har et ønske om at lærere eller fremtidige lærere som interesserer seg for uteskole og nærmiljøpedagogikk kan bruke vår studie til inspirasjon for sin undervisning. Selv om vi har skrevet vår avhandling med utgangspunkt i en distriktsskole, ser vi for oss at den kan brukes i større skoler som ikke har fådelt undervisning. Hvis en tilpasser dette til det nærmiljøet, den elevgruppa og den kompetansen en selv har, tenker vi at det er muligheter for bruk av uteskole- og nærmiljøpedagogikk i alle skoler.

I løpet av dette semesteret har vi fått et kunnskapsløft innenfor uteskole- og nærmiljøpedagogikk, noe vi naturligvis ønsker å ta med oss i læreryrket. Vi begge er motivert for og interessert i å kunne supplere med denne undervisningsmetoden i fremtidig arbeid.

Avslutning og veien videre

Referanseliste

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldingen – Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. St. 19 (2018-2019)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/sec2#KAP2-5>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014-2015)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015 – 2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langfeldt, G. (2010). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 113-131). Oslo: Cappelen Damm.

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Referanseliste

- Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet den 13.05.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet den 26.04.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet den 13.05.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/barekraftig-utvikling/>

Referanseliste

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Åheim, A. (2009). Aldersblanding som idé, prinsipp og metode i nærmiljøskulen. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Referanseliste

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til utvalg 1, 3A og 3B

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Uteskole og nærmiljø”?

Hei! Våre navn er Gunille Lovise Dahn og Åse Østvold. Vi er studenter ved UiT – Norges arktiske universitet, og vil dette semesteret gjennomføre et forskningsprosjekt med temaet uteskole og nærmiljø.

Dette er en forespørsel til deg om å delta i dette forskningsprosjektet hvor formålet er å finne ut om uteskole kan bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktskole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med uteskole og hvilke goder denne undervisningsformen kan bringe med seg. Vår problemstilling for prosjektet er som følger: «Hvordan kan uteskole bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktskole?».

Prosjektet danner grunnlag for vår mastergradsoppgave som skal leveres i mai 2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Gunille Lovise Dahn og Åse Østvold er studenter ved UiT.

Kirsten Stien er veileder og prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vil gjerne ha deg med i prosjektet fordi du har kjennskap til og erfaring med undervisningsformen. Du virker åpen for deltakelse og genuint interessert i temaet. Vår forskning begrenser seg til barnetrinnet, hvor du underviser.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil vi i hovedsak bruke observasjon som metode, men også intervju. Vi vil observere som både deltakende og ikke-deltakende observatører mellom fire til seks uteskoledager utover våren. Her vil vårt fokus ligge på innhold i undervisning, lærerens rolle i undervisning og elevenes rolle og innsats i undervisningen. Vi vil også gjennomføre intervju med flere uteskolelærere, deg inkludert.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører undervisning som planlagt. Vi vil orientere oss om hva som er nødvendig for at vi skal kunne være med og observere. Vi vil være ansvarlig for egen transport og eget utstyr. Intervjuene skal ikke overskride én time og vil inneholde spørsmål som for eksempel dine holdninger og verdier omkring uteskole og dine tanker rundt nærmiljøpedagogikk.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- De som vil ha tilgang til opplysningene vil være vi som samler inn data, samt vår veileder Kirsten Stien.
- Vi vil oppbevare funn på private datamaskiner som er beskyttet med passord. Ditt navn og kontaktinformasjon vil bli erstattet med kode, og navneliste vil bli lagret adskilt fra datamaskinen.

Det vil likevel være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven da det ikke er mange skoler i Alta som praktiserer uteskole. Opplysninger om samfunnet i bygda, skolen og distriktet vil kunne lede tilbake til deg. Vi vil gjøre vårt ytterste for å anonymisere deg i den ferdigstilte oppgaven. De opplysningene som kan komme fram i oppgaven er observasjoner vi har gjort, tanker og meninger du har delt med oss, og opplysninger om stedet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Vi vil oppbevare data med personopplysninger til denne datoen.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges arktiske universitet, ved Kirsten Stien. Tlf.: 97622286.
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiT, Joakim Bakkevold.
 - Kontaktinformasjon:
personvernombud@uit.no
776 46 322 og 976 915 78

Vedlegg

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

Med vennlig hilsen

Gunille Lovise Dahn

Åse Østvold

Kirsten Stien

Student

Student

Prosjektansvarlig / Veileder

Sign.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Uteskole og nærmiljø, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon.
- å delta på intervju.
- At opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes, gjennom beskrivelse av sted og undervisningsform.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til 30.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til utvalg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Uteskole og nærmiljø”?

Hei! Våre navn er Gunille Lovise Dahn og Åse Østvold. Vi er studenter ved UiT – Norges arktiske universitet, og vil dette semesteret gjennomføre et forskningsprosjekt med temaet uteskole og nærmiljø.

Dette er en forespørsel til deg om å delta i dette forskningsprosjektet hvor formålet er å finne ut om uteskole kan bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med uteskole og hvilke goder denne undervisningsformen kan bringe med seg. Vår problemstilling for prosjektet er som følger: «Hvordan kan uteskole bidra til nærmiljøpedagogikk ved en distriktsskole?». Prosjektet danner grunnlag for vår mastergradsoppgave som skal leveres i mai 2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Gunille Lovise Dahn og Åse Østvold er studenter ved UiT.

Kirsten Stien er veileder og prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vil gjerne ha deg med i prosjektet fordi du har kjennskap til og erfaring med undervisningsformen. Vår forskning begrenser seg til barnetrinnet, hvor du arbeider.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil vi i hovedsak bruke observasjon som metode, men også intervju. Vi vil observere som både deltakende og ikke-deltakende observatører på din skole utover våren.

Vedlegg

Her vil vårt fokus ligge på innhold i undervisning, lærerens rolle i undervisning og elevenes rolle og innsats i undervisningen.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett intervju denne våren. Intervjuet skal ikke overskride én time og vil inneholde spørsmål som for eksempel dine holdninger og verdier omkring uteskole og dine tanker rundt nærmiljøpedagogikk.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- De som vil ha tilgang til opplysningene vil være vi som samler inn data, samt vår veileder Kirsten Stien.
- Vi vil oppbevare funn på private datamaskiner som er beskyttet med passord. Ditt navn og kontaktinformasjon vil bli erstattet med kode, og navneliste vil bli lagret adskilt fra datamaskinen.

Det vil likevel være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven da det ikke er mange skoler i Alta som praktiserer uteskole. Opplysninger om samfunnet i bygda, skolen og distriktet vil kunne lede tilbake til deg. Vi vil gjøre vårt ytterste for å anonymisere deg i den ferdigstilte oppgaven. De opplysningene som kan komme fram i oppgaven er observasjoner vi har gjort, tanker og meninger du har delt med oss, og opplysninger om stedet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Vi vil oppbevare data med personopplysninger til denne datoen.

Dine rettigheter

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

Vedlegg

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges arktiske universitet, ved Kirsten Stien. Tlf.: 97622286.
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiT, Joakim Bakkevold.
 - Kontaktinformasjon:
personvernombud@uit.no
776 46 322 og 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vedlegg

Gunille Lovise Dahn

Åse Østvold

Kirsten Stien

Student

Student

Prosjektansvarlig / Veileder

Sign.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Uteskole og nærmiljø, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon.
- å delta på intervju.
- At opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes, gjennom beskrivelse av sted og undervisningsform.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til 30.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til utvalg 1, 3A og 3B

Intervjuguide

1. Hva slags tilknytning har du til nærmiljøet rundt skolen du underviser ved?
2. Hva slags forhold har du til naturen generelt?
3. Hva slags bakgrunn har du til friluftsliv?
4. Hvor hørte du om/fikk erfaring med uteskole for første gang?
5. Hvilket utbytte mener du at elevene får av uteskole?
 - Spesielt med tanke på nærmiljøet.
6. Hva mener du er fordelene med å ha uteskole i dette distriktet?
7. Er uteskole for alle? Hvorfor/hvorfor ikke? (Er "inneskole" for alle?)
8. Hvilke fag implementeres i uteskole?
 - Hvilke fag synes du er mest interessant å "ta med utendørs"?
9. Er det noe elevene lærer ved uteskole, som de ikke kan lære inne?
 - Og er det noe de kun kan lære inne?

Vedlegg 4: Intervjuguide til utvalg 2

Intervjuguide

1. Beskriv en aktivitet dere synes er morsomt.
 - Er det forskjell på morsomt og interessant?
2. Hva synes dere er den største forskjellen mellom uteskole og annen undervisning?
3. Hva lærer dere på uteskole?
 - Hvor lærer dere?
 - Hvordan lærer dere?
 - Kunne dere lært dette i uteskole?
4. Har dere lært noe av dette hjemme?
5. Har dere lært noe på uteskole dere tror dere vil ha nytte av senere i livet?
6. Hvor mange arbeider sammen når man gjør en aktivitet dere synes er artig/interessant.
7. Er det noen ganger dere ikke forstår hva dere skal gjøre?
 - Har dere ikke hørt hva læreren sa?
 - Stod dere for langt unna?
8. Er det slik at dere noen ganger kan trenge en pause?