

**BELYSNING AV UTESKOLE  
SOM TILPASSET OPPLÆRING I KUNNSKAPSLØFTET**



*"Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori"*

*Dewey 1916*

**Hovedfagsoppgave av Anne Engh  
Norges idrettshøgskole mai 2007**

## **Tekst og illustrasjon forside:**

### **Dewey 1916 "Democracy and education"**

*Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori,  
ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring  
at teorien har en vital og verifiserbar betydning*

### **Gustav Iglar 1881: "In detention"**

*I vår tid kan ikke skolen ha umotiverte elever "oppbevart"  
borte fra sine sosiokulturelle oppvekstomgivelser og  
uformelle læringsmiljøer utenfor klasserommet*

# Sammendrag

Med innføring av ny nasjonal læreplan, Kunnskapsløftet høsten 2006, er det å skape bedre kultur for læring og tilpasset opplæring en visjon for skolens virksomhet for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og øvrige kompetanse. Det overordnede prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring har fått sterk fokus.

I det foreliggende arbeid belyses uteskole som tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet gjennom to problemstillinger:

1. Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?
2. Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?

Første problemstilling er belyst ved dokumentanalyse av to nasjonale styringsdokumenter for norsk grunnskole: St.meld.30 2003-2004: "Kultur for læring" og "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006): "Generell del" og "Prinsipper for opplæringen".

Dokumentanalysen viste at uteskole ikke eksplisitt er omtalt i de to styringsdokumentene. En rekke formuleringer som uttrykker prinsippet om tilpasset opplæring, kan tolkes slik at de kan danne forankring for uteskole når tilrettelegging av uteskolevirksomheten karakteriseres av erfaringslæring og lokalt læringsinnhold.

Lærernes forståelse og begrunnelse for uteskole, refererer i stor grad slike tolkninger av prinsipper i "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006). Respondentenes forståelse og iverksetting av uteskole var dernest i stor grad sammenfallende med argumentasjon for uteskolevirksomhet som pedagogisk tilrettelagt undervisning slik den kommer til uttrykk i norsk og nordisk litteratur om uteskole og utendørsundervisning. Respondentene var samstemte i at uteskole er et valg den enkelte skole og lærer kan foreta som tilpasset opplæring for å utnytte det frie pedagogiske handlingsrommet. Respondentene oppfattet og begrunnet sin praksis som tilpasset opplæring fordi uteskole ved sitt mangfold av sanseimpulser og differensierte tilrettelegging i varierte uteomgivelser, ivaretok og bygget på enkeltelevens forutsetninger. Elevenes hverdagskompetanse, praktiske evner og egenskaper samt ulike læringsstiler som basis for å utvikle funksjonell helhetlig kompetanse, mente de ble særlig ivare tatt i uteskole. Respondentene benyttet ulike uteskolemiljøer i natur, kultur og øvrige

samfunnsomgivelser som læringsmiljøer. Friluftsliv ble sett som et nyttig hjelpemiddel for gjennomføring av faglig rettet undervisning og læring i naturomgivelser

Nøkkelord: Uteskole; Læreplan for kunnskapsløftet; Tilpasset opplæring; Erfaringsbasert læring; Uteskolelærere

# Forord

Undervisning ute i natur og i skolens nærmiljø har lang tradisjon i norsk grunnopplæring. Intensjon med oppgaven er å klargjøre forhold om hvordan skoler og lærere kan bruke kvaliteter som finnes i utendørs læringsmiljøer i tilpasning av opplæringen. Uttrykk som friluftsliv, uteaktivitet, naturskole, utefag og uteskole er benyttet om skolens utendørs virksomhet. I denne oppgaven ønsker jeg å belyse didaktiske trekk som følger av erfaringslæringsteoretiske betraktninger som begrunnelser i læreres valg av uteskole for fremme av grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse.

Siden jeg i en årrekke har undervist innen friluftsliv og uteskole, har jeg hatt behov for å få kunnskap om hvordan uteskole kan forsvares som tilpasset virkemiddel i elevenes læring. Arbeid med denne oppgaven har gjort meg mer skikket til å undervise innen feltet, og jeg håper at andre som leser dette kan dra nytte av oppgavens konklusjoner i sin begrunnelse for uteskolepraksis.

Det har vært en usedvanlig lang vei fram til denne oppgaven som aldri hadde blitt slutført uten solide og dyktige støttespillere. Takk til Svein Kårhus for klargjørende og utholdende veiledning.

Takk til Halvor Bjørnsrud for omfattende støtte og faglig hjelp. Takk til gode kollegaer for pådriv og oppmuntring. Takk til Anne-Beate for korrektur og innføring i kommareglens univers. Takk til Hilde og Rønnaug for omsorg. Takk til værgudene som ikke lot det falle for mye fristende snø i vinter. Og ikke minst takk til Gjermund som har holdt ut med en stressa mor.

Anne Engh

# Innhold

## Kapittel 1 Introduksjon

1.1. Bakgrunn for valg av tema	
1.1.1. Uteskole i skole og samfunn	8
1.1.2. Uteskole i Kunnskapsløftet	14
1.1.3. Personlig interesse og praksis med uteskole i lærerutdanning	15
1.2. Problem og oppbygging av oppgaven	
1.2.1. Tema og problemstillinger	16
1.2.2. Oppgavens oppbygging	18

## Kapittel 2 Teoretisk tilnærming i retning av kjennetegn og begrunnelse for uteskole

2.1. Læring for livet med levende kunnskap	19
2.2. Tilpasset opplæring som ideologisk grunnlag for uteskole	21
2.3. Tilpasset opplæring som didaktisk perspektiv i handlingsrommet	25
2.3.1. Didaktisk relasjonstenkning i lokal undervisningsplanlegging med uteskole	27
2.4. Uteskole som erfaringsbasert læring	
2.4.1. Praktisk opplæring i pedagogisk idehistorie	29
2.4.2. Deweys erfaringslæring	31
2.4.3. Læreres forutsetninger for valg av uteskole	39
2.5. Uteskole som lokalt læringsinnhold	
2.5.1. Stedsbasert læringsstoff og læringsaktivitet	41
2.5.2. Friluftsliv som basiskompetanse	50
2.5.3. Fysisk aktivitet i uteskole	53
2.6. Oppsummering: Erfaringslæring som kjennetegn på uteskole	54

## Kapittel 3 Metode

3.1. Innledning	
3.1.1. Problemstillinger	57
3.1.2. Hermeneutikk	59
3.2. Forskerrollen	60
3.3. Betrachninger om generaliserbarhet, validitet og reliabilitet	
3.3.1 Kvalitativ metode	61
3.3.2. Dokumentanalyse	63
3.3.3 Kvalitativt intervju	63
3.3.4. Læreplanteoretisk referanseramme	67

## Kapittel 4 Dokumentanalyse

4.1. Retningslinjer i nasjonale styringsdokumenter for lokal undervisningsplanlegging	70
4.2. Presentasjon og analyse av uttrykk som kan forankre uteskole	
4.2.1. Ad kategori uteskole i det pedagogiske handlingsrommet	73
4.2.2. Ad kategori uteskole som læringsmåte	75
4.2.3. Ad kategori uteskole som læringsinnhold	78
4.3. Sammenfatning av uttrykk som kan forankre uteskole som tilpasset opplæring i styringsdokumenter	80

## Kapittel 5 Analyse og drøfting av intervju

5.1. Før-analyse av intervjuetekster	83
5.2. Analyse av intervjuene som meningsgenerering	85
5.3. Presentasjon av data med analyse av empiri og teori om kjennetegn på uteskole	86
5.3.1. Ad didaktiske valg i handlingsrommet	87
5.3.2. Ad generell forståelse av uteskole	89
5.3.3. Ad friluftsliv og fysisk aktivitet	94
5.4. Presentasjon av data med analyse av empiri og teori om begrunnelse for uteskole	
5.4.1. Ad læringsmåte i uteskole	96
5.4.2. Ad læringsinnhold i uteskole	105
5.5. Sammenfatning av empiri og teori om kjennetegn og begrunnelse for uteskole	109

## Kapittel 6 Avsluttende drøfting

6.1. Oppgavens perspektiver	112
6.2. Uteskole som tilpasset opplæring i handlingsrom, læremåte og læringsinnhold; oppsummering	113
6.3. Reservasjoner med hensyn til troverdighet og validitets betraktninger	121
6.4. Veien videre	124

## Litteratur

## Vedlegg

Intervjuguide (vedlegg 1)

Meldeskjema (vedlegg 2)

Informasjon og samtykkebrev (vedlegg 3)

Respondenters godkjenning av transkribering og oppfølgingsintervju (vedlegg 4)



# Kapittel 1 Introduksjon

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Det kan se ut til at nordmenn for første gang i historien tilbringer det meste av tiden i livene sine innendørs ”under tak” i bygninger eller i transportmidler. Samtidig er vår fysiske aktivitet redusert slik at det medfører risiko for helse og sunnhet (St.meld.16. 2002-2003). På mange samfunnsarenaer uttrykkes det bekymring for disse tendensene som mange mener fører til endret livskvalitet. Opplevelse av livskvalitet knyttes også til vår evne til å lære og derved mestre livsoppgaver. Barn har ulike forutsetninger for å lære. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan skolens tilrettelegging av læringsmiljø i form av uteskole, kan bygges på erfaringer barn får gjennom opplevelser, variert sansestimulering og bevegelse ute i skolens lokale omgivelser. For at læring skal kunne skje gjennom erfaring kreves en kontinuerlig aktiv og handlende elev som selv deltar i å skape mening og kunnskap i samspill med mennesker, kultur og natur. Erfaring er et nøkkelbegrep i Deweys pedagogiske teori der opplæringen aktivt skal tilpasses elevenes forutsetninger og samtidig kvalifisere elevene faglig for å delta i samfunnet (Dale 1996). Aldous Huxley (2007) setter følgende ord på erfaringenes betydning:

Experience is not what happens to a man;

It is what a man does with what happens to him.

### 1.1.1. Uteskole i skole og samfunn

Uteskole er en betegnelse som benyttes om organisering av skolens undervisning utenfor klasserommet, nærmere bestemt som tilrettelegging for elevenes læring i forskjellige utendørs uformelle læringsmiljø. Uteskole benyttes primært i grunnskolens første til syvende trinn. Tilrettelegging med uteskole innebærer at deler av skoledagen for elever og lærere finner sted i natur eller i andre lokale omgivelser. Læring i og med uteskole har som mål å supplere og berike den mer abstrakte læringen som foregår inne i klasserom. Undersøkelser (Jorde 1998, Lunde 2000, Vestøl 2003) framhever at uteskole ikke er et alternativ til inneskole, men et

virkemiddel der både utendørs og innendørs læringsomgivelser benyttes vekselvis i opplæringen. Gjennom uteskole får elever anledning til å bruke varierte og konkrete opplevelser som også innebærer fysisk aktivitet inkludert i læringsprosessen. Dette gir elevene erfaringer som bygges i en kontinuerlig utvikling mot økt forståelse og helhetlige kompetanse. Skoledagen blir variert når deler av elevenes læringsaktivitet foregår ute i skolens lokale omgivelser. Læringsprosessen skjer ved hjelp av uteskole gjennom de opplevelser og erfaringer eleven møter i virkeligheten utenfor tradisjonelle klasserom eller skolegård (Jordet 1998, 2003). Uteskole praktiseres svært forskjellig. Mange skoler gjennomfører uteskole som faste økter eller dager i ukeplanen med variert bruk av lærestoff og læringsaktivitet i nærmiljøet. I denne studien settes fokus på karakteristiske trekk ved uteskolens potensial som individuelt orientert erfaringslæring med lokalt forankret læringsinnhold ute i miljøer der elevene har sin tilhørighet.

Uteskole fikk stor utbredelse under L-97 (Jordet 2003). En undersøkelse som ble foretatt under L-97 viste at 20 % av småskole- og mellomtrinnets undervisning foregikk utenfor klasserom (Limstrand 2001). Friluftsliv, ekskursjoner, leirskole, utedager og annen bruk av natur i opplæringsøyemed, har lang tradisjon i norsk skole (Repp 1993). Begrunnelsene for slik opplæring hentes primært fra helse- og friluftslivsintensjoner. Begrepet uteskole ble første gang benyttet som betegnelse på læring og undervisning i utemiljøet i en artikkel i Norsk skoleblad i 1997 (Rosenlund 1997). "Uteskole" var for øvrig under 1990-tallet tittel på Norsk Leirskoleforenings tidsskrift som var et forum for utendørs undervisning.

Jeg vil i denne studien se nærmere på om det ligger til rette for økt læring hos alle elever dersom uteskole kjennetegnes og iverksettes som en erfaringsbasert læringsmåte med fagstoff hentet i skolens lokale utendørsarenaer. Ved å implementere uteskole ut fra erfaringspedagogiske ideer antar jeg at uteskole kan framstå som en tilrettelegging som kan sikre krav om tilpasset opplæring. For å unngå at uteskole ensidig assosieres med lek, rekreasjon og tur- og friluftaktivitet i skoletiden, må uteskolens kunnskapsfremmende potensial synliggjøres. Ifølge Jordet (2003) gir uteskolemetodikken elevene opplevelser og erfaringer som *supplerer* aktivitet som skolen allerede er god til i arbeid mot de nasjonale mål. Uteskole kjennetegnes ved sin tilrettelegging av undervisning der ute- og inneaktiviteter benyttes i samspill for å fremme læring. Det vil si at de ytre og de indre læringsomgivelser er til gjensidig inspirasjon. Hvis uteskole skal ha betydning, må den bidra med *noe annet* enn det elevene kan oppnå innendørs i forhold til skolens målsettinger. Verken elever eller lærere er nøytrale overfor de omgivelser der de til enhver tid oppholder seg og gjør sine individuelle

erfaringer. Uterommet påvirker læreprosessen på en kvalitativt annerledes måte enn innerommet. Uterommet appellerer til elevenes opplevelse og handling, mens klasserommets utforming appellerer til abstrakt forståelsesutvikling ifølge Fredens (2005). I studien ser jeg på uteskole som et virkemiddel i opplæringen der lærere og elever kan arbeide mot de fleste kompetansemål innen alle fag og emner. Det avgjørende for at opplæringen skal kunne kalles uteskole, mener jeg ikke ligger i *hva* som læres, men *hvordan*. Det vil med andre ord si *på hvilken måte* og *hvor* elevene lærer. Uteskole kjennetegnes i denne studien ved inntrykk og erfaring som elevene møter utendørs og som danner utgangspunkt for innendørs bearbeidingsprosesser i elevenes konstruksjon av kunnskap.

”Læreplanverket for kunnskapsløftet” (KD 2006) bygger på et grunnleggende etisk forankret prinsipp om tilpasset og likeverdig opplæring. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for elevenes læring (St.meld. 16 2006-2007). På hvilken måte prinsippet om tilpasset opplæring skal oppfylles, er overlatt til den enkelte skole og lærer å tolke og gjennomføre (ibid). Som følge av likeverdprinsippet har skolemyndighetene i Kunnskapsløftet delegert ansvaret for sentrale beslutninger ”ned” til lærere og skolars frie handlingsrom. Med andre ord skal valg av undervisningens organisering, lærestoff og læringsmåter, planlegges på lokalt nivå (KD 2006). Med økt frihet i lokal læreplanutforming finner jeg det rimelig å anta at enkelte lærere og skoler ønsker å velge uteskole som et blant flere virkemidler i arbeid mot nasjonalt fastsatte kompetansemål. På denne bakgrunn finner jeg det aktuelt å se nærmere på hvilke begrunnelser lærere og skoler legger for sitt valg av uteskole i det pedagogiske handlingsrom. Norske læreplaner har inntil 2006 fungert definerende med hensyn til å fastsette bestemmelser om undervisningens innhold og metoder i arbeid mot skolens mål. Dette har avgrenset lærernes frie handlingsrom. ”Læreplanverket for kunnskapsløftet” (KD 2006) gir imidlertid kommuner, skoler og lærere økt frihet i det pedagogiske virkefeltet som Berg og Wallin (1983) omtaler som handlingsrom. Det frie handlingsrommet er et beslutningsområde som framstår i feltet mellom de grenser som skolens faktiske virksomhet trekker opp og grensene for hva som er tillatt og praktisk mulig å iverksette for den enkelte lærer og skole. Dette virkefeltet innebærer et betydelig felt av pedagogiske muligheter og utfordringer i arbeid under Kunnskapsløftet (St. meld 16 2006-2007). Etter min oppfatning er det i dette feltet at uteskole kan framstå som et reelt valg hos engasjerte uteskolelærere i utforming av deres lokale læreplan. Det frie handlingsrommet gir frihet fra handlingstvang som ifølge Bjørnsrud (2004)... *framkommer innenfor lærernes*

*muligheter for valg som har bakgrunn i den nasjonale læreplan når det gjelder tilrettelegging av elevenes læring* (ibid: 83). Slik jeg ser det gir handlingsrommet anledning for lærere til å foreta individuelle profesjonelle undervisningshandlinger i forhold til de ideologiske og politiske nasjonale retningslinjer for skolen. Det kan se ut som reformen med Kunnskapsløftet uttrykker et ønske om systemskifte for å bedre skolen gjennom tiltak som økt frihet, tillit og ansvar i lokale beslutninger. Dette kommer til uttrykk ved at den nasjonale læreplanen åpner for *...lokal frihet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs og elevgruppes behov, skolens fysiske rammebetingelser og lærernes kompetanse. Den må ikke skape unødige hindringer for at skolene lokalt kan organisere skoledagen og skoleåret på en måte som gir best resultat.* (St.meld. 30 2003-2004: 51). Lærere, skoleledere og skoleeiere ansees som best skikket *...og ha de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av de nasjonale mål* (St.meld. 30 2003-2004:25). Den enkelte kommune som skoleeier kan øve sterk lokal innflytelse og derved begrense de lokale skoler og lærers handlingsrom.

Nasjonale læreplandokumenter uttrykker både eksplisitte og implisitte politiske føringer for skolens virksomhet (Ulstrup Engelsen 2006). Følgelig mener jeg det er nødvendig å se nærmere på sentrale styringsdokumenter for å analysere om direkte eller indirekte uttrykk kan forstås som relevante begrunnelser for implementering av uteskole som tilpasset virkemiddel. I dette arbeidet har jeg funnet det relevant å analysere stortingsmeldingen som ga tilrådninger til reformen med Kunnskapsløftet: St.meld. 30 2003-2004 "Kultur for læring" og "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) første og andre del der prinsipper og rammer for opplæringen trekkes opp.

På grunn av skolereformens sterke vektlegging av elevsentrerte undervisningsformer utløste Læreplan av 1997 et skred av varierte former for uteskolepraksis. Den nasjonale læreplanen la sterk vekt på lek, tema- og prosjektarbeid. En medvirkende årsak var 6-åringenes debut i skoleverket. Førskolelærere fikk undervisningskompetanse i skolens første til fjerde klassetrinn. Klette (2003) viser i en evaluering av Reform 97 at skolene ikke lyktes så godt med dette som ble kalt for frie arbeidsmåter sett i forhold til elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Hun peker på at læringsarbeidet så ut til å være lite systematisk fordi lærerne manglet kompetanse i å utnytte potensialet i slike arbeidsformer. Med utgangspunkt i disse bemerkningene finner jeg det meningsfullt å analysere uteskole som en tilrettelegging for tilpasset opplæring for fremme av økt fagkunnskap og basisferdigheter.

Dette forutsetter at uteskole bærer preg av en profil som rettes mot erfaringspedagogiske prinsipper for å øke elevenes individuelle læringsutbytte. Deweys (1996) doble kvalifiseringskrav innebærer utvikling av fag og kultur som er nødvendige for et demokratisk samfunn samtidig må opplæring ta utgangspunkt i og tilpasses elevenes forutsetninger og hverdagskunnskap (Dale 1996). For lærerne innebærer dette at ”de må kunne sitt fag og de må kunne sine elever” når de bruker uteskole (Bjørnsrud 1999).

I utdanning- og forskningsdepartementets strategi for kompetanseutvikling for personale i grunnsopplæringen er *...fysisk aktivitet et prioritert område også når det gjelder kompetanseutvikling* (UFD 2004:9). Dette tolker jeg som et signal om å øke de studietilbudene i lærerutdanning som gir kompetanse ikke bare innen kroppsøvingsfaget, men også for organisering og undervisningsmetoder som tar i bruk fysisk aktivitet som ledd i elevenes daglige læringsprosesser innen alle fag. I en slik kompetanseheving blant lærere mener jeg det er rimelig at uteskole har en sentral plass.

Med stor sannsynlighet vil uteskole fortsette å være en undervisningsmåte blant engasjerte lærere med personlig interesse for friluftsliv og utendørs erfaring også under Kunnskapsløftet. Det var ”ildsjelene” som drev fram uteskolevirksomheten under L-97 perioden (Jordet 2003). Solid erfaring innen utendørs undervisning er bygget opp i norsk skoles lærerstab (Abelsen 2002). Jeg mener lærernes kompetanse avspeiler interessen i nordmenns kultur. Friluftsliv og mangfoldige utendørs aktiviteter har sterk forankring i vårt land med vår unike og rike tilgang til fri natur (St.meld. 39 2000-2001). Forestillinger om at utfoldelse ute i natur kan føre til trivsel og sunnhet, er overbevisninger forankret i friluftslivstradisjonens sentrale posisjon i norsk kulturarv. Dette illustreres ved at Miljøverndepartementet i 2000 utga en særskilt stortingsmelding der allerede tittelen indikerte et klart budskap: ”Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet” (St.meld. 39 2000-2001). Dokumentet bekrefter og gir føringer for videre bruk av natur, og om friluftslivets betydning i norsk væremåte og kulturelle identitet. Regjeringen ønsket i og med meldingen å sikre at friluftsliv også i framtiden blir en kilde til glede, livskvalitet og god helse. Denne helsediskursen viser kunnskap om og tro på at de unges fysiske, mentale og sosiale utvikling styrkes gjennom fysisk utfoldelse, ferdsel og opplevelser i natur (ibid). I ”Handlingsplan for fysisk aktivitet: Sammen for fysisk aktivitet” (2005-2009 :40) framheves skoleverkets unike mulighet for å sikre en viss grad av fysisk hverdagsaktivitet. Fellesskolen møter alle barn og unge. Skolen kan derfor sørge for stimulering, og bidra til at de barn som ikke er særlig fysisk aktive i fritiden, kan utvikle

grunnleggende bevegelsesferdigheter i skoletiden. I handlingsplanen sies det at fysisk utfoldelse ikke bare skal knyttes til kroppsøving og friminuttsaktivitet, men også til *andre deler* av skolehverdagen. Uttrykket *andre deler* tolker jeg slik at fysisk aktivitet må integreres som en nødvendig side av og redskap for læring i hele skolens opplæringsarbeid mot faglige kompetansemål, basisferdigheter og generelle mål.

Helsegevinsten av fysisk utfoldelse er svært solid dokumentert i forskning. Dokumentasjon som viser at friluftsliv og annen fysisk aktivitet utendørs kan føre til økt *læring og kompetanseutvikling*, ser imidlertid ikke ut til å være like hyppig undersøkt. I helsediskursen synes ikke læringsbegrepet å være sentralt, men inngår snarere som ønskelig bivirkning i form av holdninger og vaner. Selv om fysisk aktivitet i utemiljø viser seg å være betydningsfullt i et helseperspektiv, er ikke dette ensbetydende med at natur og utemiljøaktivitet uten videre fremmer skolens målrelaterte læring. I Rødkilde-prosjektets forskning om naturskoler i Danmark, stiller Kruse (2005) spørsmål ved uteundervisningens verdi når han sier at: *Naturen eller det at være ude tilskrives generelt positiv verdi, men blot fordi naturen eller det at være ude anses for verdifuldt, er det ikke ensbetydende med, at naturen har undervisningsmessig verdi* (ibid:64). Etter min mening må skillet mellom å  *være* ute og å  *lære* ute gjøres tydelig. Dette er et sentralt dilemma som jeg vil berøre gjennom studien. Jeg forsøker å sette fokus på forskjellene mellom friluftslivsbetont og uteskolebetont benyttelse av skolens utendørsmiljøer. For å rette opp de kritiske merknader som Klettes (2003) indirekte retter mot manglende læringsutbytte hos elevene ved bruk av uteskole, må uteskolens læringsfremmende argumenter synliggjøres. Begrunnelser må vise hvorfor elever lærer visse faglige emner på en mer egnet måte ute enn inne. Argumentene må vise hvordan vekslingen og samspill mellom læringsstoff og læringsaktivitet ute og inne, kan bidra til økt kompetanse hos den enkelte elev. Jeg ser et dilemma ved bruk av uteskole når den begrunnes i en helse- og trivselsdiskurs, i forhold til begrunnelser i læringsdiskursen. Jeg mener det er nødvendig å gjøre det ytterligere kjent at uteskole innebærer noe *mer* enn rekreasjon- og friluftslivsaktivitet. Min intensjon er å belyse teori og empiri som kan antyde et utendørspedagogisk teori om erfaringsbasert læring samsvarer med det grunnleggende prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring.

### 1.1.2. Uteskole i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet har utvidet det lokale pedagogiske handlingsrom. Dette innebærer at ”Læreplan for Kunnskapsløftet” (KD 2006) gir økt valgfrihet til skoleeier, skoler og lærere i utforming av lokale læreplaner og derved rom for uteskole. Tillit til det lokale nivå er en konsekvens av myndighetenes visjon om likeverdig tilpasset opplæring. Til tross for økt valgmulighet, må undervisningen lojalt følge nasjonale hovedprinsipper og kompetansemål i ”Læreplan for kunnskapsløftet” (KD 2006).

Kapittelet ”Prinsipper for opplæringen” utgjør andre hoveddel i ”Læreplanverket for kunnskapsløftet” (KD:2006). Der framsettes retningslinjer som skolene er forpliktet til å følge. En fortettet utforming av hovedprinsippene uttrykkes i ”Læringsplakaten”. To av prinsippene der har i særlig grad motivert meg for å vurdere uteskole i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. Det er for det første kravet om *...varierte arbeidsmåter* i undervisningen og for det andre kravet om *...at lokalsamfunnet blir involvert* i undervisningen på en meningsfull måte (ibid:31). I studien er de to prinsippene betydningsfulle i min analyse av styringsdokumenter på sentralt nivå og viktige i analyse av empiri om læreres forståelse og begrunnelser for uteskole på lokalt nivå.

I studien har jeg til hensikt å belyse uteskole som et virkemiddel i tilpasset opplæring. Kravene i ”Læringsplakaten” har styrt fokus i min søking etter å forstå og begrunne uteskole som egnet virkemiddel for økt kunnskap hos flest mulig elever. Teori om læring i uteskole er knyttet til reformpedagogisk tenkning som jeg forstår bærer i seg sentrale ideer bak Kunnskapsløftet. Studiens analysearbeid har tre fokusområder:

For det første analyseres styringsdokumentene og lærernes meninger for å vise at uteskole er et valg som kan foretas i det frie handlingsrommet.

For det andre analyseres uteskole i styringsdokumenter og intervjuetekst i forhold til skolens ansvar for å: *...fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter* (ibid:31). Kunnskapsløftet krever at skolen har *...rom for alle* og at læreren har *...blikk for den enkelte* (ibid:10). Slik uteskole kjennetegnes i studien, hviler metoden på et anerkjennende elevsyn og erfaringspedagogiske ideer om at kunnskap bygges kontinuerlig ut fra elevenes individuelle kompetanse. Læringsaktivitet i uteskole kjennetegnes ved erfaring gjennom elevenes opplevelser, utfoldelse og aktive deltakelse (Jordet 2003).

For det tredje analyseres uteskole i forhold til skolens ansvar for å: *...legge forholdene til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (KD 2006). ”Læreplan for kunnskapsløftet” (KD 2006) legger opp til at nærmiljø og nabolag skal stå

sentralt i skolens valg av læringsmiljø. Kunnskapskonstruksjon blir meningsfull for elevene når lærestoff og læringsaktivitet velges ute i omgivelser der de ferdes i dagliglivet. Norsk grunnskole er organisert slik at de fleste elever går på skole der de bor og har sitt øvrige oppvekstmiljø. Kartlegging av lokale arenaers iboende informasjon- og fagkunnskap er følgelig en del av lærernes uteskoleplanlegging. Valg av læringssteder må begrunnes i at nettopp landskapet utendørs er de best egnede for målrettet fagundervisning. Sagt med Jordets (1997) ord, oppnås da intensjoner med undervisning ute som *ikke* kan oppnås med undervisning inne. Dette fordrer at læringskvaliteter i omgivelsene spiller en *vesentlig* rolle i elevenes læringsprosess. Elevene må oppleve undervisning om et emne ute som mer meningsfullt enn undervisning om dette inne i klasserommet. I uteskole må erkjennelsesutvikling betraktes som konstruksjon av kunnskap der elevene deltar aktivt i oppbygging av forståelse om seg selv og den virkeligheten de lever i. Det er da ikke bare snakk om passivt å lære om, men aktivt å lære i og med omgivelsene.

### **1.1.3. Personlig interesse og erfaring med uteskole i lærerutdanning**

I 1998 utarbeidet jeg studieplan for studiet "Utendørspedagogikk" (30stp) i lærerutdanningen i seksjon for kroppsøving på Høgskolen i Vestfold og har siden da hatt faglig ansvar og undervist på studiet. Med innføring av "Læreplanverket for kunnskapsløftet" (KD 2006) opplever jeg behov for å klargjøre pedagogisk verdier ved uteskole, for å underbygge, opprettholde og eventuelt videreutvikle studietilbudet som kompetanseutvikling for lærerstudenter. På bakgrunn av usystematiske observasjoner av skoler i Østlandsdistriktet har jeg i skoleåret 2006-2007 sett en klar reduksjon i skolens bruk av ressurser som benyttes til uteskole. "Tidsklemma" brukes som argument for redusert bruk av uteskole. Denne registreringen har økt min motivasjon for å belyse uteskolens plass og funksjon under Kunnskapsløftet. Dersom det kan vises til at uteskole er egnet tilrettelegging for å fremme målrettet kompetanse, er det rimelig å forvente at skolens lærere får tilbud om opplæring og kompetanseheving innen dette feltet i lærerutdanningen. Dette mener jeg er nødvendig dersom uteskole fortsatt skal overleve som undervisnings- og læringsmåte i Kunnskapsløftet. Ny forståelse blant lærere om bruk av uteskolens potensial er naturlig følge av Klettets (2003) konklusjon (L-97) om manglende lærerkompetanse i det hun kaller elevaktive undervisningsformer. Jordets (2003) resultater i Lutvannsundersøkelsen og min kjennskap til læreres videreutdanning i "Utendørspedagogikk" studiet overbeviser meg om at det eksisterer



en verdifull erfaring og et brennende engasjement for uteskole blant lærere som har praktisert under L-97-epoken (Jordet 2003).

Blant norske studenter ser det ut til å være en voksende interesse for natur- og friluftslivsrelaterte studier på høgskolenivå (Graham og Reinertsen 2006). For meg oppstår det et spørsmål om skoleverket trenger flere friluftslivsveiledere og friluftslivsutøvere, eller om skolen har behov for lærere som kan undervise med hjelp av uteskole som erfaringsbasert pedagogikk og didaktikk der lokale uteomgivelser tas i bruk.

De ovenfor nevnte momentene redegjør for min profesjonelle interesse, erfaring og motivasjon for uteskolefeltet. I tillegg har min barndom og voksne liv vært sterkt preget av positive opplevelser ”under åpen himmel”. Friluftsliv og utendørs aktivitet har bidratt til erfaring og kunnskap som har gitt og fortsatt gir livet kvalitet. Min overbevisning er at det gode liv, slik man selv kjenner det i ”hode-hjerte-kropp”, er et solid utgangspunkt for å tilrettelegge for andre menneskers læring og fremme av livskvalitet. Min forforståelse anser jeg som både stryke og utfordring for en kvalitativ teoriutvikling, gyldig og pålitelig analyse, samt slutninger i studien. Det er nærliggende som forsker i eget felt, å bli intolerant for andre perspektiver. Disse sidene ved min rolle som forsker utdypes i studiens metodekapittel.

## **1.2. Problemstillinger og oppbygging av oppgaven**

### **1.2.1. Tema og problemstillinger**

For å gi klarhet i studiens fokusområde om uteskole som tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet, presenterer jeg allerede her i innledningen studiens to problemstillinger. Tema som skal belyses og de to problemstillingene som skal bidra til analyse av uteskole, har fått en presisering gjennom teoretisk tilnærming av uteskolefenomenet. I en teoretisk ramme kjennetegnes uteskole som erfaringsbasert læringsmåte med lokalt forankret læringsinnhold. Skoleverkets overordnede prinsipp om likeverdig tilpasset opplæring, har medført større grad av frihet i det lokale pedagogiske handlingsrom. Det framstår da spørsmål om uteskole kan velges og forstås av lærere som tilpasset virkemiddel i deres undervisningsplanlegging.

Studiens intensjon er å undersøke hvorvidt didaktiske sider ved uteskolens læringsmåte og læringsinnhold kan imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring. Dette vil jeg belyse gjennom analyse av tekst i sentrale styringsdokumenter og gjennom analyse av fire læreres meninger om sin undervisnings praksis med uteskole.

På denne bakgrunn vil oppgavens tema være en:

***Belysning av uteskole som tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet.***

Tema er utdypet ved hjelp av følgende to problemstillinger:

***1. Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?***

***2. Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?***

Med bakgrunn i presentasjon av en teoretisk ramme som jeg utvikler ut fra studier av litteratur og forskningsdata i uteskolefeltet, drøftes min avgrensning og forståelse av uteskole i oppgaven. Problemstillingene belyses ved analyse av data forstått på et nasjonalt- og et lokalt nivå i opplæringssystemet. Nasjonalt ved analyse av tekster fra St.meld 30 (2003-2004) "Kultur for læring" og "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) del 1 og del 2. Det lokale nivå ivaretas gjennom dybdeintervju med fire lærere i grunnskolen som jeg har funnet kvalifiserte til å gi verdifulle meninger om feltet. Lærerne har interesse for og lang erfaring i undervisning med uteskole, i tillegg har de videreutdanning innen utendørspedagogikk.

### 1.2.2. Oppgavens oppbygging

Studien disponeres i seks hovedkapitler der første kapittel er introduksjon.

I kapittel 2 presenteres en teoretisk referanseramme om uteskole. Begrepet belyses i pedagogisk- og didaktisk perspektiv. Forskning og litteratur om uteskole med kjennetegn fra reformpedagogikk og erfaringslæring legges til grunn for forståelse og kjennetegn for uteskole. Uteskole vurderes som et valg innen det frie handlingsrom som Kunnskapsløftet gir for lokale beslutninger i læreplanutforming. Uteskole blir karakterisert i studien gjennom didaktiske kategorier som læringsmåte i form av erfaringslæring og lokalt forankret læringsstoff og læringsaktivitet ute i natur og kulturmiljøer.

I kapittel 3 redegjør jeg for mitt valg av hermeneutisk kvalitative forskningsmetodiske tilnærminger. Tekstanalyse fra to styringsdokumenter og kvalitativt dybdeintervju av fire lærere, er redskap for å svare på problemstillingene.

I kapittel 4 analyserer og presenterer jeg utdrag fra to formelle styringsdokumenter for skolen for å kunne svare på den første problemstillingen: ***Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?*** Intensjonen er å plassere uteskole i nasjonal styringskontekst i St. meld. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" og i "Læreplanverket for kunnskapsløftet" 2006: "Generell del" og "Prinsipper for opplæringen".

I kapittel 5 presenteres, analyseres og drøftes empiri i dybdeintervju fra fire lærere på det lokale skolenivå. Datamaterialet er systematisert og analysert under den andre problemstillingen: ***Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?*** Disse kjennetegn og begrunnelser presenteres i to ulike avsnitt som *kjennetegn* i kapittel 5.3. og som *begrunnelser* i 5.4.

I kapittel 6 oppsummeres og konkluderes materiale i forhold til oppgavens intensjon. Materialet fra de to analysene sammenholdes og knyttes til teori for å gi svar på om hvordan uteskole kan være tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet.

## **Kapittel 2 Teoretisk tilnærming i retning av kjennetegn og begrunnelse for uteskole**

### **2.1. Læring for livet med levende kunnskap**

I dette kapittelet belyses pedagogiske og didaktiske aspekter ved uteskole i en teoretisk ramme. Jordets (2002, 2003) forståelse av uteskole har på bakgrunn av undersøkelser ved Lutvann skole i Oslo har satt spor i norsk og dansk praksis, litteratur og forskning om uteskole. Jordets (1998) definisjon av uteskole er trukket inn i undersøkelser blant annet av Jørgensen (1999), Lunde (2000), Vestøl (2003), Abelsen (2002) og Fredens (2005). Av denne grunn finner jeg det rimelig å benytte Jordets definisjon av uteskolebegrepet som utgangspunkt for min utforming av teoretisk ramme for forståelse av og begrunnelse for uteskole. Jordet (1998) betegner uteskole som en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Min forståelse av hva uteskole innebærer i studien, utdypes i lys av pedagogisk filosofi og undervisningsplanlegging slik jeg tolker det i John Deweys progressive reformpedagogikk. Jeg vektlegger Deweys (1996) prinsipp om erfaringslæring som mønster for en læringsform hos elevene som det er relevant å iverksette ved hjelp av uteskole. I uteskolens erfaringsbasert læring konstrueres kunnskap som kontinuerlig utvikling av elevenes læringsopplevelser. Inntrykk og impulser fra utemiljøet danner grunnlag for individuelle erfaringer som følges opp med refleksjon og utvidelse til abstrakt forståelse knyttet til læringsmiljøer innendørs. Erfaringslæring stiller krav om skolen og lærerens anerkjennelse av elevenes individuelle forforståelse og lokale tilhørighet.

I følge Saljøs (2001) sosiokulturelle syn på læring, utvikler og lærer barn vesentlige innsikter og ferdigheter i interaksjon mellom mennesker og artefakter i miljøer der de ferdes utenfor skolen. Saljøs (2001) synspunkt mener jeg er i samsvar med Deweys uttrykk: *The very process of living together educates* (Neill: 2007). På denne bakgrunn kan det stilles spørsmål om skolens undervisning i større grad bør ta i bruk læringsmiljøer ute i det ”virkelige” eller ”levende” samfunn. Med dette mener jeg i relevante omgivelser utenfor skolegårdens grenser som supplement til tradisjonell opplæring innenfor skoleporten. Ifølge Eidsvåg (2000) er det å

oppdra barn et ansvar for alle parter i samfunnet. Han mener læring og oppdragelse skjer på uformelle læringsarenaer også utenfor familie og skole. Jeg ser undervisning som brobygging mellom levende kunnskap i samfunnet og skolens kompetansemål. Lokalsamfunnets allsidige ansvar for barns utvikling kommer til uttrykk i det Afrikanske ordtaket: “It takes a village to raise a child” (Clinton 1996). Med andre ord oppdras barn gjennom sin hverdagsaktivitet for eksempel når de sykler rundt på veiene, slentrer rundt på kjøpesentere, når de trener med idrettslaget, når de ser på TV serier, chatter og spiller på internett eller leker i nabolagets gater.

*Hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, kan aldri reduseres til et spørsmål om teknikk eller metodikk* hevder Saljø (2001:12). Han viser at kunnskapskonstruksjon avhenger av samfunnets kontekst fordi læring består i at elevene blir i stand til å beherske kollektivt skapte redskaper for å håndtere visse problemer eller situasjoner. Kulturens utviklede redskaper som Saljø (2001) kaller artefakter, mener han er betydningsbærende og integrert i menneskenes måte å handle på. Språk er en slik artefakte, og flere pedagoger, som for eksempel Vygotski (Bråten og Thurmann-Moe 1996) peker på nødvendigheten av både sansing og erfaring som supplement til abstrakte ord i barns begreps- og erkjennelsesutvikling. Slik jeg ser det gir uteskole et læringsmiljø der de sansemessige impulsene kan sikkes slik at de i erfaringslæringens refleksjonsfase kombineres med abstrakte begreper.

Ved Universitetet i Lindköping i Sverige har forskerne Dahlgren og Szczepanski siden 1990-tallet arbeidet med undervisning og pedagogikk som setter utendørs læringsmiljøer i sentrum. De legger vesentlig fokus på elevenes konkrete eller ”jordnære” møte med steder i nærmiljø. Forståelse av utendørspedagogikk kjennetegnes som...*et forhållningssett som syftar till lärande i vaxelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer* (CMU 2006). ”Utomhuspedagogik” representerer et tverrvitenskapelig forsknings- og utdanningsområde som vektlegger tre følgende områder: For det første at læringsrommet flyttes ut i samfunnsliv, natur- og kulturlandskap. For det andre vekselspillet mellom sansebaserte opplevelser og teoretisk opplæring som de kaller ”*boklig bildning*” og for det tredje fokuserer de stedets eller ”*platsens*” betydning for læring (Dahlgren og Szczepanski 2001).

Min forståelse av uteskole i studien, er sterkt preget av de tre elementene i Dahlgren og Szczepanskis (2001) forståelse av utendørspedagogikk. Samspillet mellom sansebaserte, handlingsrettede opplevelser i kombinasjon med teoretisk refleksjon, er forenelig med Deweys (1996) erfaringsperspektiv på læreprosessen. Slik uteskole forstås i studien mottar

elevene varierte sanseintrykk på steder i deres nærmiljø der de fra før av har visse erfaringer i form av kunnskap og ferdighet. Elevenes sanseimpulser i disse omgivelsene, betegnes av Fredens (2005) som kvalitativt annerledes enn impulser de mottar inne i klasserommene og motivasjon blir derfor vesentlig annerledes i uteskole. Naturen og øvrige lokale utearenaer er ”mulighetenes rom” for impulser, opplevelse, fysisk handling og aktivitet, og klasserommet er ”mulighetenes rom” for ettertanke, fordypelse og forståelse (ibid). Jordet (1998) viser til denne ute-inne situasjon som jeg mener springer ut fra Deweys (1996) helhetlige syn på elevens erfaringslæring. Dewey stiller krav til erfaring som vekselspill mellom aktiv handlingsorientert opplevelse og påfølgende refleksjon. Dette mener han skal være styrende for lærerens tilrettelegging av undervisning. Fredens (2005) mener at lærerne som engasjert brenner for uteskole, må unngå å falle inn i ensidig konkretisering i sin praksis. Det vil si at erfaringslæringsforløpet må planlegges slik at den konkrete uteaktiviteten rettes målbevisst inn mot å sette det abstrakte i spill i innendørs oppfølging (ibid). Jeg mener en slik forståelse av uteskole som kontinuerlig erfaringslæringsprosess, er langt mer omfattende enn metaforen ”Learning by doing” som ofte feilaktig siteres fra Dewey. ”Doing” eller handlingsfasen må gradvis gå over i en abstraksjonsfase. Erfaringslæring i uteskolen utdypes i kapittel 2.4.

## 2.2. Tilpasset opplæring som ideologisk grunnlag i uteskole

I studiens teoriramme vil jeg forsøke å vise hvordan uteskole i grunnskolen kan framstå som tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring beskrives i Opplæringsloven § 1-2 ved at *...Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*. I følge utdanningsdirektoratet gjelder tilpasset opplæring alle elever og forstås ut fra individets evner, forutsetninger, muligheter og interesse (Stette 2006). I følge St.meld. 16 (2006-2007) er tilpasset opplæring et *prinsipp* som vil si at *...det ikke er et mål, men et virkemiddel for læring* (ibid:76). Stortingsmeldingen slår fast at alle aktører i skolen skal arbeide for tilpasset opplæring som en best mulig og forsvarlig tilrettelegging av opplærings situasjonen med hensyn til bruk av metoder, faginnhold og organisering. Tilpasset opplæring er en side av likeverdig opplæring som uttrykker et overordnet prinsipp som skal dekke alle sider i skolens virksomhet (ibid). Alle elever skal gis like muligheter uavhengig av evner, anlegg, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, etnisk religiøs tilhørighet, bosted, familie, økonomi og lignende.

Likeverdighet krever forskjellsbehandling og ulik behandling av elever. Inkludering betegner en prosess og et mål der deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd (St.meld.30 2003-2004). St.meld 16 (2003-2004) hevder at *...utvikling og læring i skolen skjer i møtet mellom eleven, læreren og fagenes innhold* (ibid:76) og slik sett kan det forstås at læring like gjerne skjer ute som inne. Medingen viser videre at det ikke finnes enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring. På denne bakgrunn gjøres det klart at lærere selv må tolke og iverksette tilpasset opplæring i sitt handlingsrom. Slik jeg ser det gis det her mulighet for skoler og lærere for et begrunnet valg av uteskole.

Ifølge Bjørnsrud (2004) er tilpasset opplæring et sentralt og overordnet prinsipp i en inkluderende skole. Han sier videre at prinsippet bygger på *...at elevene i norsk skole har ulike læreforutsetninger for å kunne tilegne seg læreplanens innhold. Elevene skal behandles likeverdig, men da må det tilrettelegges for undervisning slik at skolen klarer å ta hensyn til elevenes ulike individuelle læreforutsetninger* (ibid:81). Jeg mener prinsippet om likeverd kan imøtekommes gjennom uteskolens særegne tilrettelegging. I uteskole kan elevenes iboende kompetanse trekkes inn i deres læring i og med lokale læringsomgivelser for å utvikle kunnskap, mestring og kompetanse.

Tilpasset opplæring forstås både ut fra et *vidt* og ut fra et *smalt* perspektiv, ifølge Bacmann og Haugs forskningsrapport om tilpasset opplæring (2006:7). For det første blir prinsippet forstått i vid forstand som ideologisk grunnlag for skolens helhetlige virksomhet. Dette innebærer utvidelse av det frie handlingsrommet (Berg og Wallin 1983). For det andre forstås tilpasset opplæring som føring for undervisningsmessige valg av organisering, metoder og innhold som lærere og skoler fortar i sin egen plan for undervisningen.

Slik jeg forstår læring i uteskole, tar metoden utgangspunkt i den forståelse hver enkelte elev har med seg når de møter undervisningssituasjoner ute i nærmiljøet. Dette synet er forankret i en elevsentrert pedagogikk hos Dewey (1996). Slik jeg tolker Tiller (1995), beskriver han denne form for praksis som didaktikk der eleven betraktes som ressurs for sin egen læring og samtidig som viktig aktør i medelevenes læring.

I Bachmann og Haugs (2006) vide forståelse er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som moralsk forpliktelse for skolens personale om å omgås elever som likeverdige individer. Det krever anerkjennelse av elevene slik de *er*. I skolehverdagen skal alle kjenne seg inkludert uavhengig av bosted, kulturell og språklig bakgrunn eller andre forhold. Tilpasset opplæring er en plikt for alle aktører i skolesystemet som tilrettelegger opplæring ved bruk av forskjellig organisering, ulike metoder og variert faglig innhold (ibid). En god skole kjennetegnes i følge

Tiller (1995) av at elevenes erfaringer og livssituasjon møter skolens kunnskap på en fruktbar måte. Det stiller krav om at variasjonen i opplæringen gjør kunnskapsinnholdet meningsbærende for alle elever. Arneberg og Overland (2001) forstår tilpasset opplæring og inkludering som grunnskolens overordnede etiske og didaktiske kvalitet som vises ved at *lærestoffet skal tilpasses både den lokale kulturen og de individuelle forutsetningene hos elevene* (ibid:66). Ifølge de to forfatterne skjer inkludering når alle elever får del i det sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Tilpasset opplæring mener de må forstås som anerkjennelse slik at behov for trygghet, tilhørighet og meningsfullhet imøtekommes. Elevenes livskvalitet kommer til uttrykk i mestringsopplevelser, lyst og glede ved at de lærer, forbedrer seg og når sine mål (ibid). Bae og Waastad (1992) ser anerkjennelse som en holdning eller væremåte mellom medmennesker som inkluderer individets rettigheter, identitet og integritet. De hevder at hver elev har rett til respekt for egne opplevelser og erfaringer, uavhengig av om andre synes de er riktige eller gale. Anerkjennelse av elever har ikke bare en intellektuell, men også en følelsesmessig dimensjon. Likeverd innebærer ulik behandling av elever (Lund 2006). Respekt for elevens individuelle forforståelse som forutsetning i erfaringslæring, understrekes også av Dewey (1996) når han hevder at *...verdien av de tidlige erfaringer hos umodne personer er svært viktig, særlig på grunn av tendensen til å betrakte dem som lite verd* (ibid: 51). Når erfaring i studien framstilles som et bærende prinsipp i iverksetting av uteskole, fører det til at undervisning der må bygges på grunnleggende anerkjennelse.

I en praktisk uteskolesituasjon kan det oppstå et dilemma mellom anerkjennelse av eleven som menneske og anerkjennelse av elevens kompetanse. Ifølge Hermansen (2006) består skolens etiske forpliktelse i å inkludere hver elevs rett til å være i læringsrommet som den han eller hun *er*. At elevene har sin forforståelse i form av ferdigheter og synspunkter, skal anerkjennes. Synspunktene og ferdighetene i seg selv trenger imidlertid ikke uten videre å anerkjennes. Her oppstår et dilemma ved at elevene *må* gå på skolen og lære et innhold knyttet til skolens bestemte mål, fordi elevens forforståelse ikke er tilstrekkelig eller ansees som bra nok. Med andre ord må undervisning i seg selv alltid ha et preg av underkjennelse av anerkjennelse. I forbindelse med uteskolens undervisning i lokale omgivelser, kan dette illustreres når en elev "tagger" på murvegger og derved praktiserer sin forkunnskap. Læreren må i prinsippet anerkjenne elevens "spraybokskompetanse" som en individuell og kanskje lokalt høyt aktet ferdighet. Handlingen i seg selv kan imidlertid ikke anerkjennes eller respekteres. Det er lærerne oppgave å tilrettelegge for og veilede mot "ny" kunnskap med utgangspunkt i elevens erfaring med distriktets murvegger. Målet er å forene skolens



betydningsfulle normative kompetansemål om leveregler i et sosialt fellesskap med elevens ferdighet. Dewey (1996) mener de beste metoder for dette er utvikling gjennom induktiv læring, fra nære individuelle opplevelser mot kompetanse for sosialt liv i et demokratisk samfunn. Elevenes verdighet og anerkjennelse ivaretas på en måte Tiller (2006) uttrykker som ”lære å være og lære å leve”.

I Lutvannsundersøkelsen (Jordet 2003) gir lærerne uttrykk for et likeverdig samspill med elevene når de ga uttrykk for at uteskole gir unike muligheter for... *å møte det enkelte barn på barnets premisser* og Jordet hevder derfor at ... *dette gir begrepet tilpasset opplæring en ny dimensjon* (ibid:237). Han mener det personlige møtet mellom lærer og elev gjennom dialog og aktivitet, har bedre betingelser ute enn inne i klasserommets formelle rammer. Slik jeg ser det opptrer ofte elevene utendørs på oppvekstarenaer der *de* er mesterne ved at de kjenner til området og behersker lokalbaserte ferdigheter. Elevene besitter kompetanse som læreren *ikke* har. Et slikt ”rollebytte” gir læreren en særskilt utfordring i uteskole. Som en generell rettesnor sier Dewey (1996) at skolens lærestoff, som han gir betegnelsen ...*kulturelle produkter* ikke må ...*isoleres fra sin forbindelse med de omgivelser som individet må handle innenfor* (ibid: 52). Dette synspunktet hos Dewey tolker jeg som begrunnelse for å forankre uteskolens læringsinnhold til elevenes nærmiljø. Læreren må velge læringssteder i utemiljø som kjennes av elevene og som samtidig har iboende lærestoff som fremmer kompetansemål i læreplanen. Dewey (1996) sier at læringsomgivelsenes verdi ligger i ...*hvordan de brukes for å øke betydningen av de tingene vi har aktivt med å gjøre i nåtiden* (ibid: 52). Slik jeg ser det kan uteskole derfor ikke framstå med en læringsmåte der uteomgivelsene bare har funksjon om tilfeldig iscenesettelse av et hvilket som helst lærestoff. Uteskole kan heller ikke framstå som ”utflytting” av formidlingspregede undervisningsformer som like gjerne kunne foregått på samme vis inne.

Utendørslandskapet har en beskaffenhet som tilbyr stor plass og rik anledning til individuelle tilnærminger til lærestoff. Jeg ser det som særlig viktig at elevene må få bekreftelse på, og derved tillit til egne sanseintrykk og egen tolkning av fenomen og hendelser som oppleves ute. Lærerne må appellere til at elevene selv må være aktive, oppmerksomme og ettertenksomme i situasjonen. Tordsson (2006) etterlyser varhet og hukommelse i elevens sanseopplevelser. Lærers bifallende holdning til individuelle prioriteringer i iakttagelser gir en nødvendig trygghet for elevens påfølgende refleksjonsfase i kunnskapsprosessen. Skal dette lykkes, må læreren skape nærhet ved å gi slipp på deler av sine tradisjonelle kontrollerende- og disiplinerende profesjonsoppgaver. Tiltro og tillit til elevens observasjoner og aktivitet, er sentralt i uteskole. Dette krever nærhet, samt lyttende og støttende praksis hos

læreren. Slik jeg ser det blir derfor uteskole er tidkrevende undervisningssituasjon. I følge Dewey (1996) er lærernes viktigste rolle i erfaringslæringen å veilede i og tilrettelegge for elevenes opplevelser. Denne rollen kaller Dewey for en ”midwife funksjon”. Det vil si at læreren har ansvar som ”fødselshjelper” for elevenes egne tolkninger, ideer og forståelse av sentrale faglige emner. En anerkjennende væremåte uten preg av definisjonsmakt gjør læreren skikket i denne fasen av læreprosessen (Eidsvåg 2000). Samtidig er det lærerens oppgave å gi det Dewey (1996) omtaler som kraft og retning til elevenes erfaringer slik at de dreies mot innhold som samfunnet gjennom skolens mål mener er betydningsfulle.

Uteskolens elevaktive læring forankrer Jordet (1998) i den nasjonale læreplanens visjon om ..... *å utvide elevenes evne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (KD 2006:3). Jeg tolker Jordet slik at han ser uteskolens potensiale for å binde sammen elevens verden og planverkets verden gjennom erfaringsbasert undervisning. Han mener uteskole er godt forankret i ... *den elevsentrerte undervisningstradisjonen* (Jordet 1998:86) der dialog, refleksjon og bearbeiding skal sikre at eleven selv erobrer kunnskap og utvikles til et helt og integrert menneske. Her spiller Jordet slik jeg ser det, sentrale elementer i Deweys (1996) erfaringslæring ved at det i samspillet mellom elevenes observasjoner og de kunnskaper og forestillinger de har fra før, skapes grunnlag for en fruktbar læreprosess. Utgangspunktet for god læring er med andre ord at læreren forstår eleven og tar hensyn til det som allerede finnes i elevene *fra før*. Dette krever en bevist og reflektert planlegging og iverksetting av det Tiller (1995) kaller et *didaktisk møte*. Han mener en ideell situasjon oppstår når elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskap, flyter sammen. Slik jeg tolker Tillers (2006) aksjonslæring er det et uttrykk for erfaringsbasert læring der det gjelder å forstå det man erfarer.

### **2.3. Tilpasset opplæring som didaktisk perspektiv i handlingsrommet**

I tillegg til den overordnede forståelse av tilpasset opplæring som er omtalt, ser Bachmann og Haug (2006) også prinsippet om tilpasset opplæring som konkrete tiltak og didaktiske valg i det pedagogiske handlingsrommet. Prinsippet innebærer organisering og metoder i utdanningen i en *smal og instrumentell* (ibid:7) forståelse av uttrykket. De mener at læreren

og skolens pragmatiske undervisningshandlinger i skolens lokale frie handlingsrom, må tilpasses elevenes individuelle evner, forutsetninger og interesser. Ifølge Berg og Wallin (1983) er handlingsrommet danner de ubenyttede muligheter som skole og lærere har i området mellom den faktiske skolevirkeligheten, og de ytre grenser som den formelle nasjonale læreplan setter for hva som er tillatt i skolens virksomhet. Jeg finner det rimelig at disse grensene kan tolkes som utydelige for mange lærere. Derved oppleves handlingsrommet som mer rigid og trangere enn det egentlig er. Slik jeg ser det kan dette resultere i at uteskole ikke velges som metode for å fremme kompetansemål i Kunnskapsløftet. Målet med denne studien er å synliggjøre hvorvidt det motsatte er tilfellet. Det vil si om tilrettelegging med hjelp av uteskole er et egnet valg for å ...*fremme tilpasset opplæring* i form av å utgjøre en blant flere ..*varierte arbeidsmåter* (KD2006:31).

Kunnskapsløftet gir ifølge Ulstrup Engelsen (2006), føringer for...*ikke den ene, men de mange arbeidsmåter* (ibid: 205). Hun bruker begrepet *metode* vidt om læringsstrategier eller arbeids- og undervisningsmåter. Repstad og Tallaksen (2006) viser til et mangfold av metoder som de mener lærere kan benytte i undervisning mot økt læring i Kunnskapsløftet. De mener lærernes valg av metoder alltid vil avspeile et grunnleggende kunnskaps- og læringssyn. Slik er det også når uteskole velges av lærere i handlingsrommet. Uteskole er et lokalt valg av metode som den enkelte lærer eller skole foretar blant mangfoldet av ulike arbeidsmåter. I studien blir det derfor viktig å analysere hvorvidt uteskole, når jeg analyserer den ut fra to karakteristiske særtrekk ved læringsmåte og læringsinnhold, imøtekommer prinsippet om tilpasset opplæring. Med analysen ønsker jeg å belyse Kruses (2005) sentrale spørsmål om undervisning utendørs har kvaliteter av så allmenn verdi at det er verd å bruke deler av skoletiden på dette. I Lutvannundersøkelsens hovedkonklusjon sier Jordet (2003) at uteskole representerer en didaktisk tenkning og planlegging som imøtekommer den klassiske teori-praksis utfordring i opplæringen. Jordet trekker den slutning at uteskole slik den ble praktisert under L-97, stimulerte elevenes utvikling som hele mennesker i en livsnær opplæring. Han mener elevene i uteskole fikk bruke flere sider av seg selv i sin tilnærming til lærestoff (ibid). Jordets konklusjon mener jeg viser at det er grunn til å se etter om uteskole kan fortsette å være en blant flere virkemidler under Kunnskapsløftets prinsipp om tilpasset opplæring.

### 2.3.1. Didaktisk relasjonstenkning i lokal undervisningsplanlegging med uteskole

Som modell for å beskrive de to sidene jeg ser som karakteristiske for uteskole nemlig læringsmåte og læringsinnhold, benytter jeg Bjørndal og Liebergs didaktisk relasjonsmodell (1978). Siden "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) er en målstyrt læreplan, kan det virke rimelig at læreres lokale undervisningsplanlegging under denne planen finner støtte i mønster fra mer mål-middel orienterte modeller. Jeg finner det imidlertid riktig å forklare og begrunne uteskole ut fra et didaktisk relasjonsperspektiv. Årsaken til dette ligger i et syn om at lærerens forutsetninger, undervisningsmåte, undervisningsinnhold, undervisningssted og kompetansemål er innbyrdes avhengige faktorer i uteskoleundervisningen. Jeg har valgt å vektlegge uteskole ut fra kategoriene: elevenes læringsmåte som erfaringsbasert læring og lokalt forankret læringsinnhold. Jeg mener i følge Tiller (1995) at en didaktisk relasjonsmodell skaffer oversikt og sammenheng i undervisningsplanlegging. Videre mener Tiller at *et didaktisk valg ikke skal hindre andre didaktiske valg*, da disse til sammen danner et didaktisk nettverk i lærerens frie handlingsrom. Ifølge Berg og Wallin (1983) gir skolens frie handlingsrom valgmuligheter innen relevante fremgangsmåter, strategier og midler for å nå skolens mål. Uteskole er her et eksempel på et valg lærere foretar. Jeg vektlegger den sterke relasjonen det er mellom de to mest framtrepende didaktiske kategoriene: erfaringslæring og lokalt basert læringsinnhold som nærmest to sider av samme sak. Ifølge Bjørnsrud (1995) er hensikten med didaktisk relasjonstenkning...*å skille ut de mest grunnleggende faktorer ved ulike undervisningssituasjoner...og videre... tydeliggjøre de vesentlige relasjoner mellom disse faktorene* (ibid:36). Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (1979) er et redskap der jeg kan plassere uteskolens kjennetegn i en didaktisk ramme av tilpasset opplæring. Siden jeg hele tiden har elevenes *læring* som hovedfokus, mener jeg det er sentralt å støtte meg til Jank og Meyers (1997) oppfatninger av didaktikk, fordi de der setter fokus på elevenes *læring*. Ifølge deres teori, må lærernes planlegging styres av spørsmål som starter med *hvor, når og hvordan læring foregår*. I tillegg til *hva* som læres av innhold operasjonalisert ut fra nasjonale kompetansemål (ibid:17).

I Bjørndal og Lieberg (1978) didaktisk relasjonstenkning, deles undervisning i følgende seks hovedkategorier. Særtrekk ved uteskole undervisning nevnes stikkordsmessig under hver kategori.

## 1 Overordnede mål:

Intensjoner i nasjonal "Læreplan for kunnskapsløftet". Helhetlig kompetanse; grunnleggende ferdigheter, fagkompetanse, generell utvikling

Prinsipper og retningslinjer: Tilpasset opplæring, varierte arbeidsmåter, bruk av lokalsamfunnet.

## 2 Undervisningens rammefaktorer:

Elevers for forståelse og forutsetninger i oppvekst i lokal natur og kultur.

Læreres kompetanse, interesse for utemiljø.

Lokale omgivelser som læringslandskap.

## 3 Undervisningens vurdering

Uteskole er supplement til andre metoder som sammen gir grunn for vurdering.

## 4 Undervisningens mål:

Kompetanse.

Operasjonalisering av, basisferdigheter, faglige mål og dannelsesmål .

## 5 Undervisningens læringsinnhold:

Opplevelser som handling, hendelser, inntrykk, utprøving og samspill i natur- og kulturomgivelser.

Innhold i og med stedsbasert kunnskap/informasjon, mennesker og aktivitet.

## 6 Undervisningens arbeidsmåter

Erfaringsbasert læring: handling, opplevelser ute er inntrykk som bearbejdes i en kontinuerlig prosess gjennom refleksjon , utprøving, systematisering, symbol sprak, abstraksjon, mening til ny forståelse.

Kategoriene gis innhold i lys av "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) med tilpasset opplæring som det styrende prinsipp. Lærerrollen er viktig bindeledd mellom den formelle, ideologiske læreplanen, skolens lokale plan og undervisningens iverksetting. Sett i Goodlads (1979) læreplanteoretisk referanseramme, foregår lærernes bruk av uteskole på et *operasjonalisert*- eller *iverksatt* læreplannivå. Forut for dette ligger lærerens forståelse av og planlegging med uteskole som foregår på et *oppfattet* læreplannivå. Fra min posisjon og analytiske perspektiv, forstår jeg uteskole på *oppfattet* læreplannivå (ibid).

## 2.4. Uteskole som erfaringsbasert læring

### 2.4.1. Praktisk opplæring i pedagogiske idehistorie

Erfaring som vei til erkjennelse, har røtter tilbake til antikken og i Aristoteles (384-322) holistiske verdensbilde der kropp og sjel er ett. Kunnskap utvikles i sammensmeltning mellom *phronesis*, som praktisk kunnskap og *episteme*, som teoretisk kunnskap. Aristoteles hevder at ingenting eksisterer i bevisstheten som ikke har kommet til oss gjennom våre sanser. Ifølge filosofen er konkret handling nødvendig for å sette tankene i bevegelse (Gustavson 2004). Johann Amos Comenius (1592-1670) viser i sitt hovedverk om undervisning, "Didactica Magna", til prinsipper om praktisk anvendelig, handlingsorientert kunnskap og læring som bør foregå i autentiske omgivelser. Hagen som læringsarena og hagearbeid som praktisk læringsaktivitet, var Comenius eksemplariske eksempel på konkret handlingsrettet læring (Gundem 2004). Johan H. Pestalozzi (1746-1827) vurderte sanseerfaringene i den virkelige autentiske verden som overordnet prinsipp og grunnlag for at elevene skulle møte kunnskap. Han mente undervisningen måtte tilrettelegges mot utvikling av både *hode, hjerte og hender* (Steinsholt 2004). Jean-Jaques Rousseau (1712-1784) understreket betydningen av møtet mellom barnet og naturen under oppveksten. Barnets læring skulle primært stimuleres ved hjelp av lek og gjennom konkrete sanselige erfaringer. Sine romantiske tanker om fri- og naturlig oppvekst, skrev Rousseau i romanen "Emile. Om oppdragelse" (Myhre 1996). Hans ideer har preget en elevsentrert pedagogikk som en motsetning til mer mål- middel orienterte teorier om undervisning. Filosofen Immanuel Kant hevder at de to veiene som fører til kunnskap og erkjennelse, går både gjennom sansebaserte opplevelser og teoretisk abstrakt forståelse. Det vil si at begreper må forbindes med observasjon, opplevelse og erfaring. Imidlertid mener han at erfaring som ikke settes sammen med abstrakte begreper, er uten mening (Tiller 2006).

Ideene som forankrer læring knyttet til sanseopplevelser og menneskets handlinger, står i kontrast til pedagogikkens fagsentrerte formidlingstradisjon. Denne pedagogiske retningen knyttet til filosofen Descartes (1596-1650) dualistiske virkelighetssyn. Han markerer skille mellom de sjelelige eller reflekterende, og de legemlige eller materielle substanser. Resultatet ble for Descartes og hans etterkommere, ensidig *foredling* av sjelen og den abstrakte faglige ettertanke, som utdanningens mål (Myhre 1996). Undervisningen som fulgte av dette syn på virkeligheten, ble oppfattet som autoritær og lærerstyrt. En mer elevsentrert reform i

pedagogikken vokste fram på slutten av 1800-tallet som reaksjon på den formidlingsorienterte opplæringen. Erfaringsbegrepet i reformpedagogikkens historie kan føres tilbake til filosofen Edmund Husserl (1859- 1938) som anså konkret erfaring som sentralt utgangspunkt for en mer fristilt erkjennelsesprosess. Wilhelm Dilthey (1833-1911) la vekt på opplevelsens plass i erkjennelsesutviklingen (Myhre1996). Hans pedagogiske ide om opplevelse og erfaringsbasert forståelse, mener jeg danner grunntanken i oppfatning om utendørspedagogikk og om uteskole som likeverdig tilpasset opplæring.

Den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey (1859-1952) vurderes som grunnlegger av erfaringsbaserte læring. Hans teori er et helhetlig system der det filosofiske grunnlaget, læringsbegrepet, omgivelsene og øvrige didaktiske forhold i undervisningen henger nøye sammen. Dewey oppfatter både vitenskapelige og hverdagslige erfaringer i natur og lokal samfunn som verdifulle forkunnskaper i konstruksjon av ny meningsfull kunnskap hos elever. Det er derfor en intim og nødvendig forbindelse mellom de erfaringer eleven aktivt har og tilrettelegging av undervisningens prosesser (Stelter 2005). Slik jeg ser det viser dette at uteskole ikke kan være planløse og tilfeldige turopplevelser i naturen uten oppfølging av innendørs undervisning. Deweys utdanningsfilosofi og praktiske pedagogikk innebærer sammenheng mellom menneskesyn, demokratiske samfunnsforståelse, kunnskapssyn, lærings- og undervisningsbegrep. Han utviklet en aktivitetspedagogisk teori som også blir kalt opplevelsespedagogikk. Hans syn på opplæring var influert av progressive bølger. En konsekvens av dette var hans avvisning av autoritær strukturert, boklig formidling. Han aksepterte imidlertid heller ikke progressivismens tro på elevens fulle frihet i utdanningen. Dewey mener oppdragerens og lærerens dobbelte oppgave består i *...å formidle de erfaringer, som på den ene side ikke frastøter eleven, men snarere aktiviserer han, og på den andre siden er mer enn kun umiddelbart behagelige, idet de dermed fremmer mulighet for å få ønskelige fremtidige erfaringer og opplevelser* (Stelter 2005:237). Med andre ord må elevens meningsfulle forståelse av omverden forbindes med de faglig orienterte mål som samfunnet har satt som betydningsfulle i skolens utdanning. I sin studie om uteskolens didaktikk, hevder Kruse (2005) at pedagogikkens hensikt er å hjelpe unge til å mestre livet. Mestring forutsetter tilrettelegging av meningsfulle rammer for elevenes læring. Slik mening drives fram ifølge Dewey (1996) i kombinasjonen mellom elevenes indre kraft og stimulerende læringsomgivelser. Kruse (2005) beskriver at skolens mål kjennetegnes av foreningen mellom det betydningsfulle, formulert som samfunnsnyttige politiske læreplanmål, med det som oppleves meningsbærende hos eleven. Her ser jeg at uteskole kan tilby nærhet

og meningsbærende omgivelser som kan motivere eleven og samtidig bære i seg faginnhold som kan kvalifisere eleven.

#### **2.4.2. Deweys erfaringslæring**

Grunnlag for forståelse av erfaringsbegrepet henter jeg primært i Deweys verk fra 1916: "Democracy and Education" og 1938: "Experience and Education" som er oversatt og gjengitt hos Dale 1996. Deweys erfaringsbegrep er uttrykk for elevens helhetlig lærings- og utviklingsprosess. Erfaring kan sies å være kunnskap, ferdigheter og holdninger som eleven aktivt tilegner seg gjennom egne sanseopplevelser i møte med sine omgivelser. Opplevelse er et resultat av de sansemessige fysiologiske forandringene i kroppen slik de fornemmes og tolkes av individet selv. Fredens (2006) hevder at sansing er en aktiv prosess der eleven mottar inntrykk fra ting og situasjoner som "noe". Han mener at elever må læres opp til å sanse omgivelsenes kvaliteter og ikke bare passivt *være tilstede* i sin omverden. Det engelske uttrykket "experience" inkluderer både opplevelse og erfaring (Kolb 2000). Teori om erfaringsbasert læring som "deltakende" læring skiller seg fra mer "mottagende" behavioristiske læringsteorier som er grunnet i empirisk erkjennelsesteori. I et erfaringsbasert læringsperspektiv slik jeg tolker det i Deweys pedagogikk, spiller individets aktive, handlingspåvirkede erfaring den sentrale rolle i læringsprosessen. Erfaringsbasert læringsteori er et holistisk integrert perspektiv på læring, som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og adferd (Kolb 2000). Erfaring blir slik sett ikke bare noe som skjer *med* eleven, men snarere det eleven *gjør* med sin sansebaserte opplevelse.

I Deweys (1996) teori er også de sanseimpulser som mottas gjennom bevegelser en del av første fase i erfaringslæringen. Med unntak av gymsaler og idrettshaller, har skolen tradisjonelt hatt begrenset plass for bevegelsesbasert læring innendørs. I følge Dewey (1996) er det *...en unormal situasjon* at kroppslig aktivitet blir skilt fra *...meningstilleggelse*. Hos Dewey tillegges kroppen betydning og må ikke bare betraktes som det han kaller *...en kilde til utgang* (ibid:55). Menneskets erfaringer er knyttet til både kroppslige handlinger og til åndelig aktivitet. Dewey (1996) hevder at det *...er nesten umulig å gjøre skikkelig rede for de uheldige konsekvensene av denne dualismen mellom legeme og sjel* (ibid:55). Sansene er kanaler for informasjon fra den ytre verden inn til bevisstheten. Førstehåndserfaringer gjennom sansene mener Dewey fungerer som *porter og veier til kunnskap*. Dewey hevder at



...sansene og musklene blir brukt, ikke som organiske deltakere i en instruktiv erfaring, men som ytre inntak og utslipp for intellektet. Han sier videre at ...egenskaper ved de tingene man ser og berører, har betydning for det som gjøres og oppfattes bevisst, de har mening (ibid:56). Ord og symboler er med andre ord ikke tilstrekkelige for erfaringen. Mental aktivitet må ikke skilles fra aktiv deltakelse i verden. Det å gjøre noe og forbinde handlingen med det man utsettes for, er erfaringslæring. I denne aktiviteten må kroppen involveres mener Dewey (1996). Slik jeg ser det gir Dewey uttrykk for dualismen mellom sjel og legeme når han sier ...*eleven har en kropp og han har den med på skolen sammen med sjelen* (ibid:55). Hos Dewey (1996) innebærer erfaring forbindelsen mellom en handling og konsekvensen av handlingen. Dewey beskriver det å lære av erfaring som ... *å foreta en forbindelse bakover og framover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider som konsekvens av dette* (ibid:54). Når dette skjer mener han at handlingen blir et forsøk eller eksperiment med omverden ...*for å finne ut hvordan den er; det vi opplever blir læring – en oppdagelse av hvordan ting henger sammen* (ibid:54). I uteskole opplever elevene individuelle og sosiale situasjoner i og med varierte utendørs omgivelser. Opplevelsene fører til konsekvenser som elevene bearbeider, reflekterer og eksperimenterer med i etterkant. Ettetanke og refleksjon utgjør i uteskolens erfaringsprosess elevens oppfattelse av forholdet mellom aktive og passive impulser fra utemiljø. Eleven gjennomfører en aktiv handling, som følges opp. Når strømmen av følger eller konsekvenser gir mening for eleven, har det skjedd læring ved erfaring. Deweys (1996) klassiske illustrerende eksempel på erfaringslæring, er barnet som stikker fingeren inn i en flamme og brenner seg som følge av handlingen. Denne handlingen er en impuls, men *ikke* en erfaring. Erfaring skjer først når barnet forbinder eller *reflekterer* bevegelsen med smerten som fulgte. Det vil si smerten bindes som en *konsekvens* av en annen *handling*. Handlingen tillegges da *mening* for barnet, og først da har barnet aktivt *lært* noe (ibid:53). Abstraksjoner som ord, tall og regler, må i erfaringslæringen gis rot i en sanseopplevelse eller handling ifølge Tordsson (2006). Eleven må kjenne til en sanselig virkelighet for å forstå de symbolske begrepene om den samme virkeligheten.

Deweys (1996) erfaringsteori innebærer to sentrale didaktiske prinsipper om kontinuitet og interaksjon. For det første foregår erfaringslæring alltid i samspill eller *interaksjon* med mennesker og med objekter i elevens omgivelser. For det andre bygger stadig nye erfaringer *kontinuerlig* på elevens tidligere erfaringer. De tidligere erfaringer som forforståelser, danner hele tiden forutsetninger for ny læring. Kontinuitets prinsipp krever lærerens anerkjennelse av før-kompetanse/forforståelse som eleven har med seg inn i lærings situasjonen. Den viktige

sammenhengen mellom forforståelse og erfaring understrekes av Fløistad (1996) når han sier at kunnskap som utvikles gjennom erfaring innebærer at læringsinnholdet blir meningsfullt for eleven. I ”Modell av erfaringsbasert læring i uteskole” i kapittel 2.6. illustrerer jeg den kontinuerlige påbygningen i erfaringslæringens faser som forløper i samspill med mennesker, natur og kultur som lokalt læringsinnhold.

I Lutvannsundersøkelsen (Jordet 2002) oppgir informantene Deweys teori om læring som begrunnelse for sin praksis med uteskole. De uttrykker stor tro på at elever lærer når de får være aktive og gjøre praktiske og konkrete aktiviteter utendørs i en sansbar virkelighet. I Jordets forklaring av uteskole viser han til at lærernes undervisning gir rom for ...*faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær* (Jordet 1998:24). Jordet viser her hvordan elevsentrerte aktiviteter dominerer uteskolens virksomhet. De kvalitetene Jordet omtaler som fantasi, spontan utfoldelse og lek, ser jeg som viktig for å fremme elevenes trivsel, helse og velvære. For å unngå at uteskole primært iverksettes som en form for friluftsliv, rekreasjon eller avbrekk fra skolens kjernevirksomhet, må veiledning og læringsinnhold som fremmer kompetansemål være med på å gi virksomheten retning. Lek- og prosjektarbeid var sentrale læreplanstyrte arbeidsformer under L-97. Uteskole som eksempel på en slik arbeidsform, fikk derfor stor utbredelse ifølge Jordet (1998). Disse praksisformene ble imidlertid kritisert i Klettes (2003) evalueringen av L-97, for at de ga begrenset læringsutbytte. Dersom uteskole skal være relevant virkemiddel under ”Læreplan for kunnskapsløftet” (KD 2006), må fokus rettes mot elevenes individuelle læringsresultat i forhold til kompetansemål.

Å skape læringslyst og nysgjerrighet hos alle elever, er skolens utfordring for å imøtekomme Kunnskapsløftets økte læringstrykk. I dette perspektivet ser jeg uteskole kjennetegnet ved opplevelse- og handlingsorientert erfaringslæring, som et virkemiddel. Erfaringslæring krever at elevenes forforståelse i læringssituasjoner forankret i deres oppvekstmiljø, anerkjennes og inkluderes i undervisningen. Anerkjennelse av deres tilhørighet i lokalmiljøet og kompetanse de har derfra, mener jeg bidrar til å skape nærhet, gjenkjennbarhet og motivasjon for læring. En slik motivasjon mener jeg innebærer følelser, tanker og fornuft som gir drivkraft og glød til de læringshandlinger som utføres. Læring i utemiljø må imidlertid unngå det Dewey (1996) kaller ettergivenhet og innretning etter umiddelbar tilfredsstillelse av elevenes behov, når han advarer mot at...*øyeblikkets handling betraktes som en verdi i seg selv. Motsetningen til reflektert handling er rutine og lunefull oppførsel* (ibid:60). Tordsson (2000) mener erfaringspedagogikk i skolen skal bygge bro mellom følelse og fornuft, og mellom opplevelse

og kunnskap. Jeg forstår Tordsson slik at motivasjon og allsidig stimulering, må kombineres med elevenes kunnskapstilegnelse ut fra de krav læreplanen stiller. Tordsson (ibid) etterlyser et større læringsfokus og en allmenn didaktikk knyttet til skolens utendørs undervisning. I en kommentar om friluftsliv i skolen refererer Tordsson til Deweys (1996) uttrykk om at sansepersepsjon i utendørsundervisning ikke må bære preg av å være *...ren parring av sansene* (ibid:57). Uteskole som fag- og målrettet metode bør ha et annet innhold enn spenningsfylte avbrekk eller avkopling i skolehverdagen. Like lite må uteskole bære preg av en formidling av kunnskap som bare "skifter adresse" fra klasserom til uterom. Slik jeg ser det er uteskole en læringsmåte som lærere kan tilrettelegge for i alle fag, mens friluftsliv er et emne med mål knyttet til faget kroppsøving. Friluftsliv er imidlertid en sentral kompetanse når uteskole gjennomføres i naturmiljøer Fredens (2005) peker på utendørs opplæring som mye mer enn det å tilfeldig ta med seg elever utenfor klasserommet. Opplevelsene og erfaringer har utgangspunkt i elevenes kjennskap og tilhørighet i lokalmiljøet og et stedsbasert lærestoff som bare eksisterer ute og derfor ikke kan erstattes i klasserom. På denne måten mener Fredens (2005) at uteskole er et supplerende virkemiddel i elevenes kunnskapskonstruksjon. Individuelle forutsetninger og læringsstrategier benyttes når alle sanser stimuleres hos elevene slik at de får personlige og konkrete erfaringer. Jordet (2003) viser i resultater fra Lutvannsundersøkelsen til pedagogiske konsekvenser av Gardners (1993) teori om elevers varierte evner eller talenter, som Gardner kaller de "mange intelligenser". Jordet mener at uteskolens undervisning gir elevene mulighet til å nærme seg lærestoff og oppgaver på mange forskjellige "intelligente" måter ved å spille på impulser fra hele sanseapparatet. Elevene som ble undersøkt ved Lutvann skole, hadde anledning til å bruke varierte læringsstrategier og derved fikk de mulighet for å oppleve mestring gjennom mangfoldig bruk av sine evner (Jordet 2003). Gardner (1993) ser i likhet med Dewey, pragmatisk på skolens opplæring. Han mener læringsmiljøets oppgave er å forene barn, skole og samfunn på en produktiv måte. Hans hovedgruppering av elevenes intelligensprofiler deles i: språklig, logisk-matematisk, visuell/romlig, kroppslig/kinestetisk, musikalsk, intrapersonlig, sosial og naturalistisk intelligens. Disse åtte intelligensformene fungerer som inngangsdører til læring. For å utnytte og imøtekomme den enkelte elevs særskilte læringsstil, må skolen tilrettelegge for et bredere sansespekter enn til det logisk matematiske og språklige mottakerapparat som tradisjonelt har vært fokusert i undervisningen. Gardners MI-teori ser jeg primært som et signal om behovet for variasjon i læringsmiljøet slik at innholdet tilpasses den enkelte. Slik jeg ser det, ivaretar uteskole det mangfold av sanseimpulser gjennom bevegelse og handling som videre sikrer elevenes utvikling gjennom "mange intelligenser".

Dahlgren og Szczepanski (2001) hevder at skolens institusjonaliserte opplæring innenfor klasserommets fire vegger, er en situasjon i menneskets dannelses- og utviklingshistorie som har bidratt til å fjerne mennesket fra det de kaller det *jordnære* eller det praktisk handlende perspektivet. De mener et postmoderne samfunn primært tilbyr barn teoretisk informasjon før praktisk aktivitet, som ledd i kunnskapsbygging. Avstanden til den sansebaserte konkrete læring, mener de har tiltatt gjennom de siste generasjoners informasjonsrevolusjon i skriftspråk, billedmedier og datateknologi. Tordsson (2006) stiller spørsmål ved om skolens pedagogiske praksis verdsetter det han kaller ”teoretisk forståelse, reproduksjon av kunnskap og verbale evner”, høyere enn ”sanselig erkjennelse, evne til helhetlig handling og følelsesmessig fordypning”. Med hjelp av uteskole og utendørsundervisning mener han skolen kan *trække opp stiene* mellom opplevelse og handling, og mellom erfaring og teoretisk relevant kunnskap.

Deweys erfaringslæring bygger både på en kombinasjon av et pragmatisk dannelsesperspektiv og samtidig en tro på barns eget indre driv og vilje mot læring og mestring. Dewey hentet sitt etiske grunnlag i demokratiske verdier og derfor mente han at utdanningens autoritære lærerstyrte metoder og innhold måtte endres. Utdanning er samfunnets verktøy for å skape integrerte aktive deltakere i samfunnet. Skolen er samfunnets viktigste sosialisering- og demokratiseringsinstrument. Dewey (1996) mener mennesket utvikler seg gjennom praktiske erfaringer og handling der begrepsdannelse oppnås gjennom håndtering av konkrete erfaringer og materialer i omgivelsene. Utdanningens innhold og utfordringer, må hentes fra det virkelige livet, i autentiske situasjoner i skolens omverden. Opplevelse av begrepenes innhold, fenomener og prosesser fungerer som overordnede kognitive broer i elevens tankestruktur. I Deweys pragmatiske instrumentalisme er sannhet, forstått som kunnskap og kompetanse det verktøyet som skal hjelpe individet til å løse problemer, og på den måten kvalifisere seg til samfunnsniv. Sannhet som kunnskap, er ikke statisk, men endres over tid. Sannhet er også knyttet til det enkelte individ derfor må læringen være individuell og erfaringsbasert. Tanke, handling og læring er sammenvevde sider av menneskets erfaringer i samspill med medmennesker i samfunn og natur. Dewey (1996) ser læring som en skapende prosess motivert av elevens lystfølelse og kreativitet. Samtidig kreves utholdenhet og systematisk arbeid. Læring er en dialektisk prosess som integrerer erfaring og begrep, observasjon og handling. Opplevelsens impuls gir ideene motivasjon og drivkraft, og ideene gir impulsene retning. Her går et skille mellom modne, reflekterte mål og blinde impulser. Tiller (2006) omtaler prosessen som læringslyst som går over i læringsenergi. Dewey hevder om erfaringens natur at den har to sider: en passiv, motagende, og en aktiv, handlende. Den

aktive siden består i å *forsøke, utprøve* eller *eksperimentere*, mens den passive erfaringsiden består i at eleven *blir utsatt for noe*. Elevens aktive handling settes i fokus av Dewey (1996) når han sier at de *..handler... og... gjør noe med det* (ibid:53). Kvaliteten av erfaringene måles i sammenhengen mellom den nære og den distanserte fasen og om den kan overføres til nye og komplekse situasjoner, som kompetanse. Aktiviteten i *seg selv* skaper ingen erfaring. Opplevelser ute må derfor ikke opptre som blinde og tilfeldige impulser som *...driver oss hodeløst fra en ting til en annen* (ibid:54). Når forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake slik at det skjer en forståelsesforandring i eleven, da har det skjedd meningsfull *læring*. For å skape motivasjon understreker Dewey (1996) nødvendigheten av at elevene ikke isoleres fra omgivelser som de må handle innenfor. Etter mitt syn innebærer dette krav om faglig innsikt hos læreren i tilrettelegging av lokale læringsomgivelser med relevant faglig lærestoff. I uteskole mener jeg denne aktive, deltakende siden av læringen imøtekommes. Tilrettelegging må fremskaffe fruktbare erfaringer som ikke bare innebærer at elevene bare skal *...absorbere kunnskap* (ibid:54) som kan gjengis og etterprøves løsrevet fra sin kontekst i lokalmiljøet.

Deweys andre sentrale didaktiske prinsipp innebærer erfaringens *kontinuitet*. Det kan vises i uteskole ved at erfaringer som har foregått, forandrer kvaliteten av de erfaringer som følger etter. Dewey (1996) sammenfatter kontinuitetsprinsippet ved at tidligere erfaringer veves sammen med den aktuelle lære situasjonen. Slik jeg ser det legges her et idemessig grunnlag for tilpasset opplæring som inkludering av den enkelte elev med sin lokale kompetanse. Det finnes ingen endelig og absolutt sannhet. Elevenes erkjennelsesutvikling baseres på tolkning og fører i prinsippet til en hermeneutisk sirkel av forforståelse – tolkning/utprøving - ny forforståelse. Dette didaktiske interaksjons prinsippet hos Dewey gjelder samspillet mellom ytre, aktive vilkår og indre, passive vilkår. Læring er noe mer enn en indre personlig prosess som kun krever anenhåndserfaringer via bøker, forelesninger eller datatekst i følge Dahlgren og Szczepanski (2001). Kolb (2000) uttrykker behovet for levende læringsomgivelser når han kritiserer skolen for å stå uten virkelighetsnær kontakt med omgivelsene ved å si *...det kan enda sommetider se ut som om at bredere miljø i form av den "virkelige verden" aktivt afvises af uddannelsessystemer på alle nivåer* (ibid:61). Erfaringslæring er *samspill* og vekselvirkning mellom en indre prosess i individet og objektive ytre forhold av fenomen, hendelser og mennesker. Erfaring er alltid det den er på grunn av at det foregår et samspill mellom individets tidligere erfaringer og gitte objektive og sosiale betingelser. Slik jeg forstår Tillers (2006) uttrykk om *aksjonslæring*, har hans teori mange likhetspunkter med Deweys

erfaringslæring. I aksjonslæring trekker eleven systematisk ut erfaringer av det som skjer og det han eller hun møter i læringssituasjonen, og bygger videre på dette i sin kunnskapskonstruksjon. Tiller (2006) refererer til Richards (1992) "Adventure based experiencial modell" for å illustrere aksjonslæringens kontinuerlige påbyggingsprinsipp. Richards modell har fire faser: *Separasjons-fase* som oppbrudd fra det kjente og nære der eleven selv må være motivert for nye utfordringer. *Møte-fase* der nye inntrykk, oppgaver, utfordringer planlegges eller oppstår og elevenes engasjement, glød og lærelyst, tennes. *Gjenkomst-fasen* innebærer ettertenksomhet, den reflekterte samtalen, konsolidering av erfaringene. Opplevelsene gis mening og struktur som springbrett for ny aktivitet mot nye erfaringsmøter med ny erkjennelse for den siste fasen av *ny planlegging av utferd*. (Tiller:2006:31). Eleven må "reise ut" i sin omverden, (er-farhen fra tysk) og være en handlende aktør og samtidig reflekterende observatør i sin konstruksjon av kunnskap og kompetanse. Jeg mener Tillers læringstrapp (2006:39) kan illustrere hvordan opplevelser og erfaringer ute kan systematiseres og reflekteres i etterkant. I uteskole tilrettelegges det som regel for denne bearbeiding inne i klasserom der de grunnleggende ferdigheter tas i bruk. Første trinn innebærer at elever og lærere snakker om erfaringene. I neste trinn ordnes og kategoriseres erfaringene. I tredje trinn koples erfaringene opp mot hverandre og i det siste trinn knyttes erfaringene til abstrakt kunnskap som kan være samlet i bøker, internett og lignende medier. I likhet med Richard, presenterer Kolb (2000) i sin modell av læring, erfaring som en sirkulær utviklingsretning fra: *konkret erfaring - reflektert observasjon - abstrakt begrepsdannelse - abstrakt eksperimentering* (ibid:60). I uteskole tas elevene med på små "reiser eller turer" ut i de lokale omgivelsene der kunnskap er autentisk knyttet til ulike steder. Beskrivelse av læringsprosessen som en endringsprosess som skjer i møtet med individets ytre omgivelser, kommer hos mange forfattere til uttrykk i reisemetaforen. Skårderud (2004) benytter også reisen som mulighet for nye perspektiver på gammel kunnskap (forforståelse). Sansenintrykkene trekkes fram som kilder og tilfang til ny erkjennelse når han sier: *Vi er i bevegelse, og vi forandrer oss hele tiden. Det er uunngåelig, det er besværlig, og det gir oss store muligheter* (ibid:13). Skårderud mener livet handler om å åpne sansene: lukte, smake og berøre og se oss omkring, da oppdager vi stadig noe nytt. Han sier det er med kroppen vi inntar verden. Kroppen er alle tings første erfaring. Når vi beveger oss omkring, vokser sinnet (ibid).

Ut fra tolkning av teori hos Dewey, viser jeg her seks sentrale sider ved den erfaringsbaserte læringsprosess slik jeg mener tilrettelegging for elevers læring i uteskole kan karakteriseres og forankres:

1. Læring gjennom erfaring forstås som en prosess mot stadig ny kunnskap. Kunnskap forstås derfor ikke som et produkt eller ferdig resultat. Forståelse og kunnskap utledes og fortsetter å modifiseres gjennom stadig ny erfaring. Kunnskap og kompetanse bygd på erfaring i uteskole, skiller seg derfor fra formidlingspreget didaktikk som baseres på objektive, statiske fakta.
2. Erfaringslæring i uteskole kan forstås som en kontinuerlig prosess basert på elevenes tidligere erfaringer i og med sine oppvekstomgivelser. Kunnskap, ferdigheter og holdninger hentes hele tiden fram og etterprøves ut fra elevens tidligere forståelsesnivå.
3. Kompetanse og kunnskap konstrueres i spenningsforholdet mellom motsatte tilpassningsmåter. Det vil si mellom impulsen som gir ideene følelsesmessig motivasjon og drivkraft, og fornuften som gir lærelysten retning mot skolemålene. I denne dialektiske prosessen må eleven bevisst bruke sin evne til konkret opplevelse. Det vil si at de må involvere seg med hjelp av sansing og persepsjon. De må observere sanseintrykk på en reflekterende måte. De må overveie sine opplevelser i utemiljø fra flere perspektiver og sammenhenger. Ut fra dette konstrueres abstrakte begreper på bakgrunn av logisk sammensetting av flere inntrykk. Elevene utprøver, eksperimenterer og nytter erfaringene i tankemønstrene med nye komplekse situasjoner, avgjørelser og problemløsning. Slik får elevenes utprøvd og vist sin individuelle kompetanse.
4. Erfaringsbasert læring forstås som helhetlig tilpasning til verden der tenkning, følelse, sansing, persepsjon, handling og adferd involveres. Læringen engasjerer og berører derfor både "hode-hjerte-hånd" som helhetlig kompetanse.
5. Erfaringslæring involverer interaksjon mellom elevenes evner og omgivelsene. Læringssituasjonen kjennetegnes ved samspillet mellom omgivelsenes sosiale-, fysiske-, kulturelle forhold og elevens indre vilkår.
6. Erfaring som kompetanse og kunnskap konstrueres i møte mellom våre forfedres kulturelle erfaring og elevens subjektive livserfaring i uteskolens stedsbaserte læring.

På denne måten kan uteskole kjennetegnes og begrunnes ut fra tilrettelegging som har tanke for den enkelte elevs indre kontinuerlige driv mot meningsfull læring. Dewey (1996) omtaler elevenes drivkraft og motivasjon som en *iboende...livsenergi som leter etter anledninger til å få utløp på en effektiv måte* og videre kan lærerens oppgave i uteskole bestå i...*å velge og koordinere medfødte aktiviteter slik at de (elevene) kan nyttegjøre seg faginnholdet som*

*ligger i de sosiale omgivelsene* (ibid:44). En slik pedagogisk utfordring mener jeg skolen og læreren kan imøtekomme ved å velge uteskole i det pedagogiske frie handlingsrommet.

### **2.4.3. Læreres forutsetninger for valg av uteskole**

Bjørnsrud (1995) understreker behovet for at en profesjonell lærer viser evne til fleksibilitet og kombinasjon i den didaktiske relasjonsmodellens kategorier og nasjonal læreplan. Først da utnyttes de muligheter som det frie handlingsrommet gir. Den enkelte skole, trinn eller team kan velge å implementere uteskole i sin årsplanlegging, men uteskole kan også nyttes som metode av den enkelte lærer (Jordet 2003). Jeg har tidligere vist til at en viss kompetanse i og tillit til uteskole kreves av lærere dersom metoden skal kunne implementeres som tilpasset opplæring. Dette er bakgrunn for at jeg i studiens empiri har samlet opplysninger om uteskolens praksisnivå fra lærere med lang erfaring, interesse og utdanning innen uteskolefeltet. Respondentene kan gjennom dette se ut til å inneha kompetanse for relevante og betydningsfulle meninger om uteskole. Jeg mener uteskole stiller store krav til lærerens innovasjon, faglig trygghet og en viss dristighet i valg av utradisjonelle læringssteder. Dette gjelder spesielt i valg av arenaer, landskap eller uformelle steder for læring i skolens lokale natur- og kulturomgivelser, som ifølge Limstrand (2007) inneholder stedsbasertkunnskap. Læreren må være både kreativ og faglig kompetent i valg av relevante læringsfremmende steder. Læreren og teamets planarbeid må utvides med sterk fokus på *hvor* undervisning skal foregå. Skolens lokale omgivelser blir da avgjørende for kvalitet i undervisningsinnholdet. I tillegg til valg av lærebok der forfatteren blir styrende for tema og oppgaver, må uteskolelæreren finne fram til stedsbasert læringsinnhold. Metoden stiller derfor krav om solid faglig kompetanse hos lærerne for at de skal kunne velge et relevant ”terreng som underviser” (metafor fra ski instruksjon). For å oppnå et solid uteskolemiljø, bør lærerkollegiet oppdage og kartlegge utearenaer og systematisere skolens lokale områder med relevant tilfang av lærestoff. På denne måten kan lærerkollegiet fungere i tråd med intensjonen om å være en *...lærende organisasjon* (KD 2006:34) i arbeid for tilpasning av opplæringen. Læreren holdes fram i St.meld.30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, som den mest betydningsfulle ressurs i skolen ved at deres kompetanse er...*den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest...De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidde* (ibid:94). Slik jeg ser det er uteskole et alternativ i dette repertoar. I tillegg må den gode lærer i følge



Tiller (2006) kunne improvisere. Spontanitet og fleksibilitet mener jeg er egenskaper som er særlig viktig i uteskole der læringsmiljøet ikke er like ”strukturert og kontrollerbart” som inne i klasserom. Snarere har miljøet autentisitet og umiddelbarhet som Dahlgren og Szczepanski (2001) trekker fram som en unik kvalitet ved utendørspedagogikk.

Jordet (1998) viser til konflikt mellom en tradisjonell formidlerrolle og uteskolens mer elevorienterte lærerrolle. Lærere ved en skole representerer i følge Ulsrup Engelsen (2006) ulike pedagogiske retninger, fagfordypninger, interesser og metodekompetanse. Odden (2000) mener det finnes en særskilt kompetanse, skapt gjennom engasjement og glød for utendørsaktivitet, natur og friluftsliv blant uteskolelærere. Etter min oppfatning kan slike forutsetninger hos læreren bidra til at de framstår som...*dyktige og engasjerte formidlere og veiledere* (KD 2006:34). Jeg mener imidlertid at det er viktig at slike personlige interessebaserte forutsetninger kombineres med forståelse av uteskole som allmenn didaktikk kjennetegnet av erfaringslæring med lokalt innhold. I arbeidet med å tilrettelegge for erfaringslæring hos elevene, karakteriserer Dewey (2005) lærerens rolle som veileder. Rollen beskrives av Dewey med hjelp av midwife-funksjonen som jeg tolker slik at læreren skal bistå eleven som igangsette/”fødselshjelper” for deres egen konstruksjon av forståelse og kunnskap basert på kompetanse de allerede bærer på.

Abelsen (2002) viser at lærere i uteskolen i mangel på rollemodeller, må hente metodekompetanse fra andre arenaer enn skolen. Han beskriver uteskolelærerne som ”flytt-utlærere”, ”speider lærere”, ”fri-flyt lærere” og ”ideal lærere”, der de to første henter inspirasjon fra friluftsliv, mens de to siste preges av lek- og aktivitetspedagogikk. Jeg mener han med dette viser fram et behov for økt kompetanse blant lærere som bruker uteskole. Et slikt kompetanseløft mener jeg at det gis rom for ifølge Kunnskapsløftets ”Læringsplakat” der det kreves at skolen skal ...*stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse* (KD 2006: 32). I St. meld 30 (2003-2004), slår departementet fast at læringsprosesser fremmes når skolene har ...*grepet de mulighetene som ikke bare ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet* (ibid:28). I en ny svensk undersøkelse viser Szczepanski (2006) at uteskolelæreres trivsel og positive holdning, var avhengig av måten lærerne iverksatte praksis med utendørs undervisning. Trivsel blant lærerne samsvarte med deres kurs- og utdanning innen utendørspedagogikk. Jordet (2003) viser at mange av lærerne i Lutvannundersøkelsen, var motiverte for uteskole på bakgrunn av egne barndomsopplevelser og interesse for friluftsliv. I tillegg verdsatte Lutvann lærerne den didaktiske fornyelse som uteskole representerte i form av kollegabasert veiledning.

## 2.5. Uteskole som lokalt læringsinnhold

### 2.5.1. Stedsbasert læringsstoff og læringsaktivitet

Tiller (1995) framhever som en av de grunnleggende forutsetninger for god opplæring er at det skjer et didaktisk møte mellom elevenes livssituasjon og skolens kunnskaper. Et slikt møte må organiseres på en måte som gir mening, da lærer elevene (ibid). En av følgene for dette synspunktet må slik jeg ser det være at skolens innhold knyttes til elevenes lokale omgivelser. Det gir grunnlag for at kunnskap som formidles skal kunne gi sammenheng, kontinuitet og mening i elevenes hverdag. Grunnopplæringen i Norge organiseres slik at skolens nærmiljø for de fleste elever samsvarer med deres oppvekstmiljø. Uteskolens forankring av lærestoff og læringsaktivitet til de nære natur og kultur arenaer, bidrar på denne måten til lokal tilpassing av opplæringen ved å *...legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (KD 2006:32). I Rødkilde prosjektet hevder Stelter (2005) at de danske naturklasselærerne, ikke lykkes i å realisere erfaringsbasert læring fordi slik tilrettelegging sto i motsetning til et nasjonalt definert didaktisk perspektiv. Den danske nasjonale læreplanen hadde besluttet valg av et *felles ensartet læringsinnhold*. Det vil si ifølge Stelter som et *... pensumorientert formidling af et bestemt undervisningsstoff* (ibid: 232). Kunnskapsløftet fristiller de norske lærere fra en slik rigid nasjonal styring av innhold i og med utvidelsen av det frie handlingsrommet. Jeg oppfatter at denne avgjørelsen fra sentrale skolemyndigheter, som en tilrettelegging for tilpasset opplæring. Uteskolens bruk av stedsbasert læring med lokalt forankret innhold gjennom uteskole, er derfor mulig å gjennomføre. De nasjonalt fastsatte kompetansemålene skal allikevel være styrende for sluttmålene i elevenes læringsaktivitet og skolens undervisning. Elever lærer imidlertid ikke av målformuleringer, men de lærer av og med en innholdsmessig operasjonalisering av målene. Mål framtrer da som det lærestoff og de læringsaktiviteter elevene møter i skolehverdagen (Bjørnsrud 1999). Her mener jeg uteskole kan representere tilrettelegging for stedsbasertlæring- og læringsinnhold. Det vil si fagstoff som hentes ut fra ulike nærområders iboende kvaliteter og som er relevante både som omgivelse og materiell for mål i undervisningen. Limstrand (2004, 2007) forklarer i samarbeidsprosjektet "Ut-er-in" i Nordland, stedsbasertlæring som en arbeidsform i uteskolen. Det vil si at lærere i uteskole lokaliserer og tar i bruk varierte steder for virkelighetsnær læring utenfor skolebygningene. Læringsstedene defineres av Limstrand (2007) som et fysisk avgrenset område som i på en eller annen måte gir et godt utbytte av

læringsarbeidet. Felles for slike steder er at de er konkrete og representerer virkeligheten. Alle skoler har slike læringssteder i sine omgivelser. Mange arenaer kan ha det samme preg rundt omkring i landet, mens andre miljøer kan kjennetegnes av distriktets demografiske-, geografiske, historiske, kulturelle eller andre særpreg. Limstrand (2007) deler inn de lokale læringssteder i *nærområder* lokalisert i gang- eller sykkelavstand fra skoleanlegget og *ekskursjonsområder* som ligger i kjøreavstand fra skolen. Slik Limstrand i "Ut-er-in" prosjektet avklarer stedsbasert læring, inkluderes også bedrifter, arbeidsplasser og andre institusjoner som nyttes i uteskole. Dette gir plasser for uteskolelæring selv om de finnes "under tak".

Materialet fra Lutvannundersøkelsen (Jordet 2003) viser at lærerne ser på uteskole...*som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å oppfylle læreplanens mål* (ibid:241). Av denne grunn må uteskole brukes sammen med andre virkemidler og metoder i opplæringen. De samfunnsmessige og politiske visjoner for skolen er formulert som utviklingsmål, basisferdigheter og kompetansemål i fagene i "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006). Kunnskapsløftets sikte mot økt allmenn kunnskap uttrykkes gjennom kompetansebegrepet. Kunnskap er i kontinuerlig endring og forstås helhetlig som fornuft-, følelses- og handlingsintegret kompetanse. Å være kompetent innebærer ifølge Hygum og Olesen (2003) elevens potensiale for skikkethet, kvalifikasjon og kunnskap til å handle og til å samarbeide i en sosial og kulturell kontekst. Slik jeg ser det må de lokale læresteder ute i omgivelsene være en del av den konteksten der elevene kan få trent opp og vist sin lokale kompetanse. Kontekstuell undervisning tar utgangspunkt i verden slik den framstår for elevene. Slik jeg ser det betyr dette at læreren må hente stoff i elevenes nærmiljø. Tiller (1995) beskriver hvordan Lofotprosjektet på 1970-tallet hadde en slik kontekstuell ramme der lærestoffet skulle utvikles ut fra det lokale næringsliv og kultur i Lofoten. Kompetanse beskrives i St.meld. 30 2003-2004 som den enkelte elevs evne til å mestre innen sammensatte og varierte utfordringer eller oppgaver. Elevene skal... *settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse* (ibid:31). Departementet sier kompetanse innebærer vektlegging av det funksjonelle. Elevene skal mestre utfordringer på *konkrete* områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan. Handlingsaspektet ved elevens læringsutbytte ser jeg som forenelig med uteskolens erfaringsbaserte læringsmåte og virkelighetsnære konkrete innhold. Slik jeg ser det framstår det likhet mellom Deweys (1996) erfaringsbegrep og Kunnskapsløftets kompetansebegrep ved at begge innebærer et abstrakte og konkrete elementer. Elevene berøres følelsesmessig, fysisk og intellektuelt i sin utvikling av forståelse,

slik Dahlgren og Szczepanski (2001) refererer utendørspedagogikkens læreprosess til Pestalozzis metafor: "hode-hånd-hjerte".

Den generelle del i skolens nasjonale læreplan er som kjent overført uten endringer fra L-97 til "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006). I den nasjonale læreplanens mål for utvikling av "Det integrerte mennesket" mener Jordet (1998) at uteskole bidrar til å imøtekomme visjoner om ... *fellesskap og sosialt samvær.. naturopplevelser og fysisk fostring.. kreativ lek og utfoldelse... kommunikasjon, begreps- og språkutvikling* (ibid:199). Slik jeg ser det kan uteskole fremme utvikling av det integrerte mennesket ved innhold begrunnet ut fra blant annet helse- og sunnhetsperspektiv, gjennom fysisk utfoldelse og friluftslivsaktivitet. I denne studien søker jeg imidlertid etter å identifisere og begrunne uteskole ut fra et allment læringsperspektiv der metoden i utgangspunktet kan brukes i undervisning knyttet til alle fag og emner. Lutvannsundersøkelsen (Jordet 2003) konkluderer med at lærernes mål med uteskole helt tydelig er å fremme elevenes utvikling som hele mennesker. Illeris (2000) kaller kombinasjonen mellom utvikling av elevene som integrerte mennesker og deres faglige kvalifisering for skolens dobbeltkvalifisering. Det vil si at både individrelaterte og fagrelaterte mål imøtekommes. Hos Klafki (1996) kommer den delte opplæringsoppgaven fram som formal- og materialdannelse. Formaldannelse vil si at elevens potensial og personlighet utvikles som integrert menneske med bestemte evner og kvaliteter for å delta i samfunnet. Materialdannelse innebærer elevens tilegnelse av objektive kulturelle, åndelige og vitenskapelige verdier. Det vil si kunnskap som kulturens eller våre forfedres overleveringer. På denne måten sier Klafki (1996) at omverden åpnes for elevene og samtidig åpner elevene seg for omverden. I Klafkis kategoriale dannelses-teori forenes de to idealene. Teorien fokuserer tre målaspekter: det fundamentale prinsipp; som grunnlag i de ulike kultur- og vitenskapsområder, det elementære prinsipp; som de viktigste begreper og sammenhenger innen kultur- og vitenskapsområder og det eksemplariske prinsipp; som anskueliggjøringer av de samme kultur- og vitenskapsområder. Jeg mener uteskole gjennom bruk av autentiske praktiske læringssituasjoner utendørs, kan imøtekomme Klafkis (1996) didaktiske anskuelighetskrav om ...*søking etter det elementære, eksemplariske, overbevisende enkle, det forbilledlig karakteristiske* (ibid:188). Klafkis (1996) teori om kategorialdannelse forstår jeg som et redskap for primært å analysere undervisningens *mål*. I denne studien analyseres uteskole primært med tanke på *hvordan* det vil si metoden for at slik tilrettelegging kan nyttes i elevenes erfaringsbaserte læring.

Saljø (2001) understreker at eleven ikke må utelukkes fra sine lokale omgivelser, det vil si fra situasjonen, stedet og artefakter som anvendes der. Dette innebærer at ute omgivelser ikke kan forsvares som ”hyggelige og sunne” utendørs kulisser for iscenesettelse eller forflytning av formidlingspreget undervisning. Uteskole må ta i bruk den omverden som elevene skal fortsette med å håndtere, mestre og leve i. Jordet (1998) viser at uteskole krever både ute og inne situasjoner ved at deler av skolens hverdag *...flyttes ut i nærmiljø ...som regelmessig aktivitet utenfor klasserommet* (ibid:24). Begrepet ”flytte” mener jeg er uheldig, siden den fasen av erfaringsbasert læreprosess som legges til utemiljø, skiller seg kvalitativt fra læringsfasen som foregår inne i henhold til Deweys (1996) syn på læring. Undervisning i uterommet appellerer til elevenes opplevelse og handling, mens klasserommet appellerer til elevenes abstrakte refleksjon (Fredens 2005). Dahlgren og Szczepanski (2001) hevder at utendørs læringsmiljøer har et levende handlingspotensial, en kvalitet som *ikke* kan gjenskapes i klasserom. Omgivelsene ute gir levende og mer autentiske situasjoner som ikke erstattes av annenhånds-erfaringer via skrift eller bilde. Situert læring er et begrep Lave og Wenger (1991) benytter om læring som preges av situasjonen og dens ytre rammer. Læring plasseres ikke i individet eller i omgivelsene, men i de handlingene og aktiviteter som eleven utfører sammen med andre. Slik jeg ser det har situert læring fellestrekk med Deweys prinsipp om interaksjon eller samspill med og i omgivelsene. Den situerte læringsteori ble utviklet på bakgrunn av studier med lærlinger i yrkesopplæring der lærlingenes kunnskap ble konstruert i aktivt samspill med læremesterne (ibid).

I skolens virkelighetsnære omgivelser legges forholdene til rette for tverrfaglig eller tematisk integrasjon av lærestoff. Dette står i motsetning til klasserommets tradisjonelle faginndelte timeplan kontekst. Utendørs framstår ikke fagene systematisk opp i 45 minutters intervaller. Dewey (1996) uttrykker skepsis til skolens timeplansstyrte oppsplitting av virkeligheten som løsrivne fakta. Klassifisering og fagdisipliner, mener han ikke er *...en del av barnets erfaring; ting kommer ikke ringmerket til individene* (ibid:25). Systematisering i fag kan ifølge Hermansen (2006) foregå som systematisk refleksjon senere i undervisningen. Han mener derfor at tverrfaglighet må *...i det minste inn som supplement til enkeltfagligheten* (ibid:121) da dette kan bidra til oversikt og syntese. Ved å ta i bruk tverrfaglig autentiske omgivelser i uteskolens undervisning, må læreren innstille seg på å *ikke vite* svaret på alle spørsmål. Ukontrollerte og overraskende hendelser oppstår i undervisning ute i virkeligheten. I tillegg til at uteskolens læringsmåte i studien kjennetegnes som en kontinuerlig prosess, peker Dahlgren og Szczepanski (2001) også på utemiljøets unike diskontinuerlige potensial. Bollnow (1976)

karakteriserer slike diskontinuerlige møter ved en eksistensiell grepethet. Situasjonen *kan* gi den enkelte elev en følelse av å ha opplevd noe vesentlig. Påvirkningen i autentiske omgivelsene ute har i tillegg til den instrumentelle verdi også en egenverdi. Opplevelser ute kan "treffe" eleven som noe mer enn et middel for å nå bestemte ferdigheter og fagliginnsikt

Læringssituasjoner ute krever fleksible og tollerange profesjonsegenskaper hos læreren. Saljø (2001) hevder at skolen og klasserommet har en unik tradisjon som...*et av de få stedene i samfunnet der den som vet svaret, likevel stiller spørsmålet* (ibid:140) og han mener forandring i dette tradisjonelle mønsteret innebærer stor motstand og konflikt. Saljø hevder at...*klasserommet har kommunikative trekk som gjør det til et veldig spesielt miljø for interaksjon* (ibid). Slik jeg ser det krever uteskole en profesjonell evne hos læreren til å gripe undervisningens "gyldne øyeblikk" der læring oppstår i et lokalmiljø. Tiller (1995) illustrerer en slik situasjon i sin anekdote om *oteren* (ibid:82) som lekte med ungene sine i fjæresteinene. Den uvanlige hendelsen begeistret og vekket nysgjerrighet blant elevene som var på vei til skolen. Elevenes læringslyst sto i høyeste beredskap, men iveren ble møtt med lærerens pensumdefinerte formidling om flodhester inne i klasserommet. Jeg mener en slik avvisning av elevenes vitebegjær om de lokale dyrene, viser lærerens definisjonsmakt og undervisning uten anerkjennelse av elever eller lokal forankring av lærestoff.

Meningsbærende læringsomgivelser for elevene er en forutsetning for uteskolens erfaringslæring. Undervisning må foregå i nærmiljøet der elevene ofte har utviklet kompetanse. Denne kjennskapen er basis i kontinuerlige konstruksjon av ny kunnskap (Dewey 1996). Hygum og Gytz Olesen (2003) omtaler lokale omgivelser som læringens situasjonsmessige kontekst. Det vil si de fysiske rammer, kulturelle normer og relasjoner som eleven inngår i og kan noe om.

I følge "Læreplan for kunnskapsløftet"(KD 2006) skal opplæringen bidra til...*samarbeid mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreninger og andre i lokalsamfunnet..* som planen mener kan gi elevene...*mulighet til å videreutvikle sine evner og talenter* (ibid:35). I uteskole finner jeg det rimelig å inkludere lokale friluftslivsorganisasjoner som egnede samarbeidspartnere. Forum for friluftsliv i skolen ble etablert i 2003 med mandat om: å fremme fysisk aktivitet, mer uteskole og friluftsliv som bidrag til et godt læringsmiljø. Den Norske Turistforening og Friluftsrådenes Landsforbund er tilsluttet forumet. Disse organisasjonene har utarbeidet materiell og kurstilbud med sikte på å nå skoleverket (Ofte dal Vinje 2006). Spørsmålet melder seg om hvordan lokale organisasjoner skal spilles inn i

skoleverket med undervisning. Det er et spørsmål om instruktørene skal undervise elevene eller om de skal gi kurstilbud for lærernes kompetanseutvikling.

Ved bruk av uteskole kreves det en lokal kartlegging av hvor elevene skal oppholde seg når de "beveger seg ut", forlater skolebygningen og får "himmelen som tak". Salten Friluftsråd, Nordland fylkeskommune og Fylkesmannen i Nordland og har i samarbeidsprosjektet "Ut-er-in", utviklet en egen database for å systematisere stedsbasert kunnskap og derved sikre kvalitet i uteskolen (Limstrand 2007). Jordet konkluderer i Lutvannundersøkelsen at elevene i uteskole møter...*et bredere og mer mangfoldig univers enn klasserommsundervisningen kan gi* (Jordet 2003:68) som fører til *...nye muligheter for aktiviteter i alle skolens fag* (ibid:69) Stedsanalyse som kartlegging av ulike landskapers iboende lærestoff, kan gi lærere økt skikkethet for valg av lokale læringsomgivelser for uteskole. Gjennom stedsanalyser kan skoler samle læringsstoff som supplement til lærebøkene. I følge Sandell (2004) kan læringsstoffet systematiseres ut fra naturlige forutsetninger i klima, berggrunn, jordsmonn, topografi, planter, vekster, dyr, for eksempel som skog, kyst, hav, vann- og vassdrag, fjell. Kategoriseringen av lærestoff kan også gjøres ut fra menneskeskapte omgivelser preget av kulturspor, tegn fra ulike tidsepoker som bygninger, transportmidler, stier og veier, dyrket mark, historie- og kulturminner, industribygg, idrettsanlegg, gater og løkker, arkitektur, kunstverk, monumenter, parker, museer, kirkegårder. Det er uttallige eksempler på steder med iboende lærestoff. Valg av lærestoff ute i lokale natur- og kulturarenaer kan synes som en mer omfattende og for mange, krevende oppgave i undervisningsplanleggingen enn valg av lærebok der faglig utvalg og utfordringer i stor grad styres av lærebokforfattere. Kartlegging av aktuelle læringssteder i lokalmiljø, anser jeg som like nødvendig i skolens lokale læreplanlegging som valg av "pensumbøker". Lærere må finne relevant lærestoff i og med fysiske, kulturelle og sosiale arenaer som finnes innen et geografisk område. Elevene må kunne forflytte seg til læringsstedene ved egen fysisk aktivitet. Stadig større andel av barn i Norge vokser opp i byer eller tettsteder og må forberedes for et livsløp i varierte urbane landskap. Tradisjonelt assosieres ikke bymiljøene som læringssted for uteskole. Min erfaring viser at de fleste forbinder natur og leirplasser i nærmiljøets natur med uteskole. Det er min erfaring at faste leirplasser etterhvert oppleves som like lite inspirerende, "utbrukt" og nedslitt som klasserommene ofte gjør. Leirplassen har sine begrensninger som inspirerende læringsomgivelse særlig for de eldste elevene. Skjæveland (2001) viser til en utbredt norsk oppfatning om byen som uegnet, trafikkfarlig og forurensende for barn. Med røtter i Rousseaus romantiske forestillinger, lever fremdeles en idealisering av naturen som "det gode

sted” og som et sunnere sted å være i og lære i (Foyen-Bruun 2006). Nansens (1978) formaninger klinger fortsatt godt i norske foreldre og pedagogers ører når han omtaler byens evindelige hvirvel, ustanselige jag og forvirrede larm som uskikket for å utvikle personligheten. Nansen mente at de unge kunne utvikle sin karakter i ødemarken og skogsensomheten med syn av de store vidder der de lærte ...*den intense glede ved det enkle naturliv, det vi nu engang stammer fra og ikke minst gleden ved nøisomhet* (ibid:201). Slike uttalelser fra en ”nasjonalhelt”, har satt dype røtter i vår kulturarv som bringes videre til barna.

Hva som skiller læring inne i klasserom fra læring i utendørsomgivelser viser Fredens (2005) når han hevder at mennesker aldri er ... *neutrale overfor det rum, vi befinner os i, men vi kan være mer eller mindre bevidste om det..* og det innebærer at. .. *rummet taler til oss på tre måder, nemlig gjennom opplevelse, handling og forståelse* (ibid:6). Både lærer og elev settes i ulike ”mottaker modus” når vi henholdsvis oppholder oss inne i klasserom eller ute på jernbanestasjonen, kirkegården, byggeplassen eller i skogen. Landskapet som til enhver tid omgir oss har iboende kilder og framtrer for oss som mer eller mindre bearbeidet natur eller resultat av generasjoners arbeid. Nåtid, fortid og framtid er vevd sammen til en helhet som utgjør det lokale lærestoff i uteskole. Landskap utenfor skolebygninger og skolegård gir elever mulighet for å få sanse, oppleve og handle i det fysiske rommet, med de hjelpemidler og mennesker som finnes der. Derved erfares stedets ulike koder og systemer av uttrykk, informasjon og væremåter som elevene må lære å tolke i sin utvikling mot kompetente samfunnsmennesker. Nærmiljøenes karakter, mangfold og tilgjengelighet vil variere mellom byer og mer landlige skoler. Dette gir variert lokalt innhold og utforming av uteskolen. Jeg ser det som sentralt at lærere som praktiserer uteskole unngår en tradisjonell forstilling om naturområder som den eneste ”gode” læringsarena.

Ifølge Fredens (2006) er uteskole målbevist samspill mellom uterommets- og innerommets kvaliteter som utvikler elevenes konkrete- og abstrakte tenkning. Inne i klasserommet kommer tekst før kontekst, oftest som teoretisk kunnskap ved hjelp av symbolspråk. Lien (2006) omtaler det lokale lærested som ...*en ytre faktor og en premissleverandør i uteskolen, samtidig som det er en viktig del av læringen* (ibid:11). Økologi er læren om forholdet mellom levende organismer og deres omgivelser. Fredens (2005) benytter et økologisk perspektiv når han vurderer uterommets særlige kvaliteter for læring og hevder at nettopp uteskole er ...*den skole hvor det ytre og det indre er til gjensidig inspirasjon* (ibid:6). Ute kommer tingene til oss konkret og kroppslig, og i språket får tingene navn. Ved hjelp av



begrepet "affordance", viser Fredens (2005) hvordan tingene rundt oss er en invitasjon eller mulighet til "handlende forståelse". Som objekter i omgivelsen inviterer ballen til å bli sparket på, snøen inviterer til å bli akt på, fortauet inviterer til å bli scattet på. Omgivelsene oppfattes som tilbud om eller mulighet for handling. Situasjoner der elevene kan benytte seg av objektenes handlingsrelaterte kvaliteter. En stein er et objekt og klatring på steinen, er handlingskvaliteten som eleven kan forbinde med steinen. "Affordance" forstår jeg som et objekt eller sted med iboende tilbud og anledning til handling (Nordstrøm 2001). Sett i erfaringslæringsperspektiv velger læreren og eleven omgivelse som gir impulser som individuelt motiverer til læring. Elevene møter "affordances" som omverdens muligheter der de opptrer *som en oppfatter og som en handler*. I nærmiljøet kan elevens forforståelse og kompetanse avvike fra lærerens mål med undervisningen. Når en maurtue for eksempel blir "hærpa" med stokker og pinner slik at småkrypene pines, istedenfor å bli iaktatt av undrende barneøyne, settes lærerens anerkjennende holdning på prøve. Elevene persiperer og tolker inntrykk i omgivelsene ved å se, høre, lukte, smake, kjenne (taktilt) og bevege seg slik at de mottar vestibulære og kinestetiske impulser. Årstidenes veksling, endringer i vær og klima gir variasjon i læringsomgivelsene. Tordsson (2000) mener trening av oppmerksomhet i forhold til sanseintrykk, bør gis større vekt i opplæringen. Siden det moderne mennesket ikke lenger trenger skjerpede sanseeiaktakelser for å overleve i dagliglivet, er det grunn til å tro at sanseapparatet sløves. For å huske og for å kunne benytte sanseopplevelsene i erfaringslæreprosessen, må evne til oppmerksomhet og varhet for sanseintrykk oppøves hos elevene og vektlegges av læreren (ibid). Ting i omgivelsene utfordrer elevene både kroppslig og kognitivt ifølge Fredens (2006). Mennesket opplever omverden som en helhet når de ulike tingene rundt oss sanses og integreres i persepsjonsprosessen. Fredens sier at mennesket *...beriker seg med inntrykk som til sammen skaper mening og fremmer grunnlag for handling* (ibid:140). Utendørs omgivelser kjennetegnes ved det appellerer til oss gjennom bevisste og ubevisste sanseintrykk. "Affordance" begrepet angir stedets iboende mulighet- og læringskvalitet. Ute møter elevene et variert mangfold av inntrykk i motsetning til inne i klasserommet der arkitekturen retter fokus på læreren, tavla eller skjermens formidling ifølge Fredens (2005). Det øvrige fysiske i rommet blir underordnet elementer for undervisningen (ibid). Lærerens formidling har tradisjonelt preget klasserommets pedagogikk med fare for at situasjoner har blitt preget av det Illeris (2000) omtaler som *....en grim bismag av videnspåfylding og terperi* (ibid:9). Fredens (2005) mener ulike landskap utendørs påvirker elevene på en annen måte enn boka eller dataskjermen fordi de i større grad kan "gjøre" noe aktivt både i samspill med levende organismer og med objekter ute. Et slikt lærende samspill

kan like gjerne foregår i gapahuken på skolens leirplass, i parken eller på "sloaps" i byen. (Sloaps er ifølge Cuper og Miessen (2002) er betegnelse på spennende "til overs" steder der barn ofte ferdes fordi områdene ikke er tilrettelagt for særskilte formål i storbyer.) Skolenes lokalmiljø byr sjelden på "fri" og uberørt natur. Landskap er bearbeidet, foredlet og utbygget gjennom historien av menneskene som har bodd, arbeidet og satt sine kulturelle spor der. Når uteskolens lokalt forankret læringsinnhold velges for arbeid mot kompetansemål, kan læringsarenaene like gjerne være på torget som i skogen, i gågata som i lysløypa. Fysiske landskap representerer svært ulike mentale landskap for de som ferdes der, avhengig av den enkeltes sosiokulturelle forutsetninger (Sandell 2004). Ut fra alder, kjønn, familie, bosted og etniske forutsetninger verdsettes, oppfattes og brukes steder forskjellig. Tilpasset inkluderende opplæring er tidligere omtalt som anerkjennelse av at elevenes møter undervisningen som den de er, det de vet og det de kan gjøre i henhold til at *...felleskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger* (KD 2006:31). Følelsen av tilhørighet, ferdsel og aktivitet vil derfor variere. Elever fra familier med lokal tilhørighet i et distrikt gjennom flere generasjoner, har andre tilknytninger og erfaringer enn elever som er nykommere. Jeg har tidligere omtalt en unik norsk kulturkompetanse knyttet til natur og friluftsliv. I et flerkulturelt perspektiv har uteskole en særskilt utfordring i å inkludere alle barn slik at de utvikler forutsetninger for å trives i natur. "Læreplan for Kunnskapsløftet"(KD 2006) understreker dette i uttrykket om at *...nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem* (ibid:15). Slik jeg ser det gjelder denne understrekningen like mye for grupper av elever med norsk kulturbakgrunn. Kompetanse i å ferdes utendørs, kan framstå som en form for "taus kunnskap" som ikke alltid er språklig formulert. I mange miljøer og familier verdsettes ikke friluftsliv som en livskvalitet. I Sverige viser en økende tendens til at barns utfoldelsesarenaer begrenses til det Szczepanski (2006) kaller "Triangular life form". Han viser til at kartlegging av de hyppigst brukte steder hvor barn lever sine liv, danner en trekant mellom hjem-skole-kjøpesenter. Gjennom bruk av uteskole kan flere elever bli kjent i større lokalt miljømangfold og på den måten utvide sine sosiokulturelle læringsomgivelser. Siden "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) uttrykker det som et grunnleggende prinsipp for tilpassning av opplæring at lokalsamfunnet skal involveres på en meningsfull måte, kan elever gjennom uteskole ferdes og gjøre seg ytterligere kjent med de ulike arenaer som finnes i nærmiljø. På en slik måte mener jeg forholdene legges til rette for å skape engasjert deltakelse i undervisning. Med dette kan mål om å sikre inkluderende fellesskap og tilhørighet i de lokale omgivelser både i natur og mer urbane strøk, imøtekommes. Fløistad (1996) vektlegger

elevenes lokale stedstilknytning som læringsmiljø for å fremme fellesskapsopplevelse, verdiforankring og motivasjon for skolefag. Synet på hva som er ”gode” identitetskonstruerende omgivelser er i konstant endring i takt med urbanisering, flerkulturell påvirkning og internasjonalisering av barns oppvekst. Dialektikken mellom mennesket og ”stedet” skildres som avgjørende prosess i identitetsdannelse for hovedpersonene i Saabye Christensens roman ”Halvbroren” der han skriver: *Et sted er ikke et sted før et menneske har vært der. Et menneske er ikke et menneske før det har et sted. Og er det ved disse stedene at vår hukommelse ligger? Hva skal vi egentlig med et sted? De gjør oss hele* (Saabye-Christensen 2001:551).

### **2.5.2. Friluftsliv som basiskompetanse**

Uteskole assosieres svært ofte med friluftslivsaktivitet, selv om skolens helhetlige kompetanse er mål for metoden (Serup Christensen 2006). Jeg finner det derfor rimelig å avklare noe om forholdet mellom uteskole slik den kjennetegnes i studien og friluftsliv. Som tidligere sagt finner jeg støtte i Jordets (1998) oppfatning av uteskole som kombinasjon av læring inne og ute i ...*virkeligheten dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet* (ibid:24). Med andre ord begrenses ikke uteskole til lokale naturomgivelser, men tar i bruk ulike kultur- og samfunnsarenaer i nærmiljøet som lærere finner hensiktsmessige for mål i læreplanen. Lunde (2000) begrenser uteskolens læringsarena til naturområder, idet hun forklarer uteskole som regelmessig tilrettelegging av læringssituasjoner ...*i natur, om natur og av natur* (ibid: 5). Vestøl (2003) begrenser også uteskole som pedagogisk arbeidsform med planlagte og regelmessige læringssituasjoner i naturmiljøer (ibid). Når naturarenaer defineres som uteskolens primære virkefelt, finner jeg det rimelig at friluftslivsaktiviteter har en stor plass i uteskole. Kruse (2005) refererer til dansk undervisningspraksis der *naturklassene* benytter skog og andre naturbiotoper, mens *udeundervisningen* tar i bruk både kultur og naturkontekster (ibid: 63). Et tilsvarende skille mener jeg kan bidra til å klargjøre forskjellen mellom uteskole og friluftsliv i norsk skole. Jørgensen (1999) inntar en mellom posisjon når han betegner uteskole som *arbeidsform* ..eller... *arbejds metode til at undervise og lære på* (ibid:16). I metoden vektlegger han friluftsliv...*som pedagogisk verktøy* for læring og undervisning. Jørgensen ser uteskole og friluftsliv som sammenfallende virkemidler i en erfaringspedagogisk tradisjon (ibid:16).

I St.meld. 39 "Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet" (MD 2000-2001), forklares friluftsliv som *opphold og fysisk aktivitet i friluft* der siktemålet primært er *miljøforandring og naturopplevelse* (ibid:11). Slik jeg tolker dette, er rekreasjonsaspektet et sentralt mål for friluftsliv. Skolens primære oppgave er kunnskapsutvikling. I et allment didaktisk perspektiv mener jeg derfor at friluftsliv må fungere primært som hjelpemiddel, i form av at lærer og elever bruker friluftslivskompetanse i målrettet læringsarbeid. Slik jeg ser det kan ferdighet, kunnskap og holdninger som knytter seg til friluftsliv, fungere som *basiskompetanse* eller grunnleggende ferdigheter for å nå fram til og nyttegjøre seg læringsinnholdet som finnes i naturmiljøer. Rammen eller stedet for læringsaktiviteten i uteskole og friluftsliv vil ofte være den samme. På denne bakgrunn betrakter jeg friluftslivskompetanse i uteskole som et tillegg til de fem grunnleggende ferdigheter elevene bruker for å oppleve, innhente og bearbeide informasjon og utvikle erfaring om læringsstoff som de møter ute. Friluftslivskompetanse som eleven øver opp, vil være sammenfallende med mål innen hovedemnet "Friluftsliv" i fagplanen for kroppsøving. Kompetansemålet der uttrykker at elevene skal ha...*kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne ferdes i naturen...og videre skal elevene vite .... hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider* (KD 2006:152). Kompetanse innen leirliv, ferdsel og bevegelse i variert naturterreng, utstyr og klær er nødvendig for å gjennomføre uteskole i naturområder til alle årstider og i all slags vær. Mange elever har en fortid i barnehager i skolens nærmiljø. Førskolebarnas erfaringer med lek i natur er relevante erfaringer som uteskolen kan videreutvikle. Barnehagen er en oppvekstarena der kompetanse om og med lokalmiljøet, slår rot i barnet (Foyn-Bruun 2006). På denne måten imøtekommes intensjonen som skrives i Kunnskapsløftet innledning, om sammenheng i læringsprosessen fra barnehage til yrkes- og samfunnsliv. Under et av prinsippene for opplæringen framheves verdien av *...godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn* (KD 2006: 35).

Jeg mener med dette at friluftslivskompetanse er sentralt, men *ikke tilstrekkelig* redskap for elever og lærere som vil benytte uteskole forstått som erfaringsbasert læring ute og inne. Relevante ferdigheter og kunnskap innen friluftsliv vil variere med lokal læringsarena og forhold knyttet til det som fremmer det aktuelle læringstema. For eksempel kan uteskole benyttes i arbeid med faget "Mat og helse" ut fra kompetansemål om... *å lage mat i naturen og bruke naturen som ressurs* (KD 2006: 148). Da vil det være egnet å bruke den lokale bærskogen, og friluftsferdigheter innen orientering og bålbrekking kan være nødvendig. Uteskole kan også benyttes i "Matematikk" ut fra kompetansemål der...*elevene skal utforske, eksperimentere,...og gjere greie for geometriske forholdsom har særleg mykje å seie*

*i...arkitektur* (ibid:64). Da er det relevant at uteskolen gjør bruk av arkitektur i urbane omgivelser og basisferdigheter knyttet til digitale verktøy.

I mitt arbeid med skolens styringsdokumenter ser jeg et spørsmål knyttet til om departementet ønsker mer friluftsliv eller mer uteskole i undervisning med Kunnskapsløftet. Jeg har ikke funnet tydelige uttrykk som avklarer skille mellom friluftsliv og uteskole. Leirskole, uteskole og friluftsliv har til nå vært praktisert i norsk skolehverdag, med ulike tradisjoner og i ulikt omfang (Repp 1993) Derfor ser det ut til å være få motforestillinger når Utdannings- og forskningsdepartements (2004) informasjonshefter om innføring av Kunnskapsløftet (Publ. F-4189B og Publ. F-4176B), nesten utelukkende illustreres ved hjelp av natur og friluftslivs bilder. Jeg ser det slik at illustrasjonene underbygger kulturelle fellesverdier om *livskvalitet...* og *sunn livsstil* slik det kommer fram i St.meld. 39 (2000-2001). Disse positive holdningene kommer imidlertid ikke til uttrykk i informasjonsheftenes skriftlige tekst. Etter min oppfatning savnes en avklaring mellom utendørs aktivitet som virkemiddel i læringsarbeidet og friluftsliv som mål i opplæringen.



Gjennom illustrasjoner i publikasjoner, gir Kunnskapsdepartementet positive signaler om friluftsliv og aktivitet i natur i norsk grunnskole.

### 2.5.3. Fysisk aktivitet i uteskole

I St.meld.30 (2003-2004) legges det stor vekt på at skolen bør legge til rette for ...*daglig fysisk aktivitet for alle elever* (ibid:58). På bakgrunn av Departementenes handlingsplan "Sammen for fysisk aktivitet" 2005-2009 legger Utdanningsdirektoratet fram "Fysisk aktivitet og måltider" som et satsningsområde som kan fremme denne målsettingen. Uteskole i denne studien innebærer at elevene tar i bruk læringsmiljøer som de må oppsøke til fots, med sykkel eller på ski. Allsidig bevegelse på disse lærestedene, er naturlig ledd i elevenes læringsaktivitet. Fysisk utfoldelse er en måte å nå fram til og arbeide med lærestoffet. Med andre ord blir fysisk aktivitet en nødvendig og naturlig tilleggseffekt i uteskole. Jordet (2003) framhever i sin sluttrapport fra Lutvannundersøkelsen at uteskole er ...*et bidrag til en sunn sjel i et sunt legeme* (ibid:229). Han mener uteskole har et potensial med hensyn til å stimulere elevenes fysiske og motoriske utvikling. Jordet (2002) viser at alle lærerne som deltok i undersøkelsen, mente uteskole bidro i svært stor eller stor grad til stimulering av alle elevenes fysiske og motoriske utvikling uavhengig av elevenes tidligere forutsetninger. Lærerne framhevet at elevenes fin- og grovmotorikk, koordinasjon, balanse, utholdenhet og styrke, ble positivt påvirket når elevene gjennomførte læringsaktivitet (ibid:59).

Senere undersøkelser har bekreftet at utendørsundervisning, gir økt fysisk aktivitet i skolehverdagen. Mygin (2005) konkluderer i sin forskning knyttet til det danske Rødkildeprosjektet (2000-2003) om naturklasser at undervisning i skogen utviklet elevenes motorisk. Idrettstimene hadde kondisjons- og motorisk fremmende effekt. Han konkluderer med at uteundervisningen i den form lærerne hadde tilrettelagt undervisningen, hadde en sunnhetsfremmende effekt gjennom fysisk og kroppslig involvering.

Grønningsæter, Hallås og Kristiansen (2005) viser i en begrenset undersøkelse om uteskole og fysisk aktivitet blant 6. klassinger, at uteskole med stor sannsynlighet vil medføre betydelig økt fysisk aktivitet sammenliknet med tradisjonell skole og derved ha gunstig effekt på fysisk form. Fjørtoft og Larsen (2005) viste i en pilotstudie at uteskolen er et naturlig sted for fysisk aktivitet og at elevene er moderat til høyt aktive i store deler av uteskoletimen.

Med henvisning til disse undersøkelsene, finner jeg det rimelig å anta at uteskole imøtekommer Kunnskapsløftets intensjoner om mer fysisk aktivitet knyttet til undervisning med fagene.

## 2.6. Oppsummering: Erfaringslæring som kjennetegn på uteskole

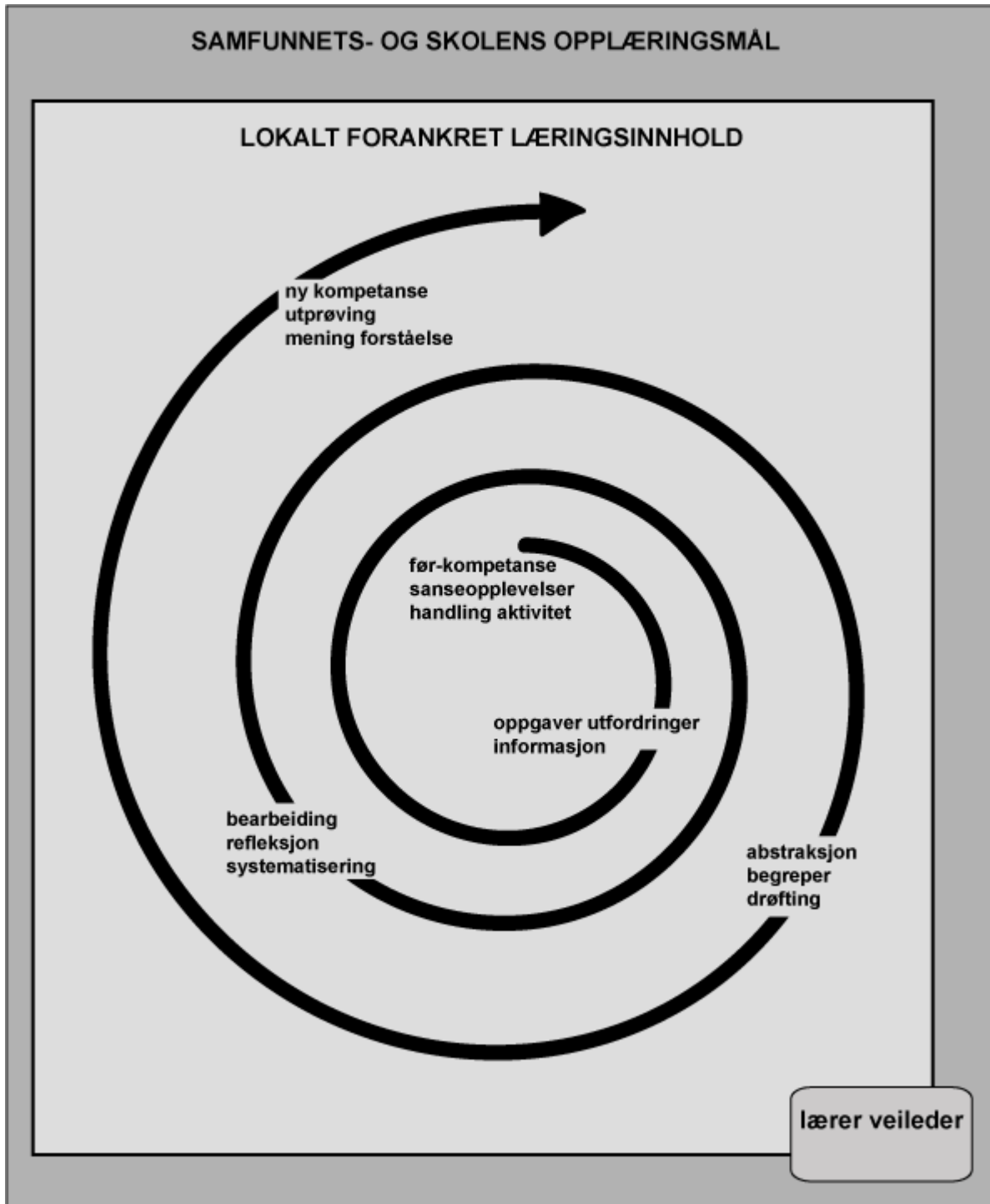
I en teoretisk ramme har jeg forsøkt å framstille min forståelse av uteskole som tilrettelegging for erfaringsbasert læremåte med lokalt forankret innhold. Valg av uteskole som strukturell tilrettelegging foregår i lærerens frie handlingsrom (Berg og Wallin 1983). Uteskolens første fase består av elevenes individuelle erfaringer ute i de lokale natur og kulturomgivelsene, i den påfølgende fasen som ofte foregår innendørs foregår oppfølging og bearbeiding av erfaringene. Uteskole kan implementeres i alle fag og emner i arbeid mot skolens helhetlige kompetansemål. Stedsbasert lærestoff og læringsaktivitet løftes fram i lokale utearenaer der læreren finner det hensiktsmessig i forhold til årsplan og aktuelle mål for undervisningen. Uteskolens erfaringsbaserte læringsmåte tar utgangspunkt i anerkjennelse og kontinuerlig utvikling av kompetanse som elevene allerede har om eller med sitt oppvekstmiljø. I interaksjon med forskjellige mennesker og fysiske miljøer mottar elevene førstehåndserfaringer som impulser, opplevelser gjennom handlinger og bevegelse i utemiljø. Ved bruk av basisferdigheter bearbeider og reflekterer, begrepssetter og drøfter elevene sine inntrykk i tradisjonelle klasseromsomgivelser. Abstraksjon innebærer at elevene distanserer seg fra det nære og subjektive til det allmenngyldige. I bearbeiding av inntrykk må elevene samtale, skrive, regne, lese og arbeide med digitale hjelpemidler. Læreren skal bringe Læreren veiledning bidrar til å løfte fram og gi retning til den kompetanse som allerede finns i eleven. Veiledningen knyttes mot faglig kunnskapsutvikling mot skolens mål og samtidig ha utgangspunkt i elevene forutsetninger. Ved at elevene har en konkret og nær opplevelse knyttet til den målstyrte kunnskapen, øker muligheten for at læringen blir meningsfull for den enkelte elev.

Ut fra denne forståelsesrammen av uteskole har jeg utarbeidet en ”Modell av erfaringsbasert læring i uteskolen” som vises på følgende side. Modellen er formet som en uavsluttet spiral for å illustrere elevenes kontinuerlige kunnskapskonstruksjon og utvikling mot stadig høyere nivåer av kompetanse. Kunnskapskonstruksjon kan betraktes som elevenes ”reise” fra det nære, i konkrete sanseopplevelser, via refleksjon og systematisering av erfaringene, til en distansert abstrakt og allmenn forståelse. Elevenes læringsutvikling skjer ut fra mer eller

mindre *kaotisk* forforståelse av sin omverden. Gjennom erfaring og veiledning gis deres forståelse retning framover mot *ordnet* og internalisert erkjennelse. Erfaringslæringen er symbolisert med en spiral som starter i sentrum ved elevens *før-kompetanse* i oppvekstmiljøet og gjennom *sanseopplevelser* i form av *handlinger og aktivitet* fortsetter utvikling som konkrete førstehåndserfaringer. Elevens aktive erfaring skjer i interaksjon med medelever, mennesker, kultur og natur som *lokalt forankret læringsinnhold*. Læringsopplevelsene kan være både enkeltfaglige og tverrfaglige. *Lærerens veiledning* gir elevens stedsbasert *informasjon* retning gjennom *oppgaver og utfordringer*. Læreren står som bindeledd mellom elevens *meningsfulle* verden og *samfunnets* betydningsfulle *opplæringsmål* i skolens læreplan. Elevens erfaringer *bearbeides, reflekteres* over og *systematiseres* ved bruk av ulike basisferdigheter. Elementer i de enkelte fag struktureres. Dette skjer både i utendørs- og innendørs læringsmiljøer. Elevens erfaringer blir sammenliknet og ordnet i fag og kategorier. Gjennom *abstraksjonsprosesser* får eleven distanse til sine konkrete opplevelser som derved knyttes til *begreper* og symbolspråk. Felles *drøftinger* av erfaring og konklusjoner foregår i klassen. Eleven foretar eksperimentering og *utprøvinger* ut fra sin nye *forståelse*. Dette er *ny-kompetanse* som gir utgangspunkt for en kontinuerlig ”spiralomdreining” på et høyere nivå i erfaringslæringen. Eleven har gjennomgått utvikling fra det konkrete til det abstrakte som gir deres forståelse *mening* som en funksjon mellom det konkrete og det abstrakte



## Modell av erfaringsbasert læring i uteskole:



## Kapittel 3 Metode

### 3.1. Innledning

#### 3.1.1. Problemstillinger

I studiens metodiske tilnærming for å belyse *uteskole som tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet*, har jeg benyttet en hermeneutisk kvalitativ metodologi med analyse av dokumenttekst og intervjuetekst som grunnlag for å besvare følgende to problemstillinger:

*Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?*

*Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?*

Med bakgrunn i data fra de to nevnte informasjonskilder og gjennom teori som informasjonsarena, går jeg fortolkende dypere inn i problemstillingene ved hjelp av hermeneutisk analyse mot utvidet forståelseshorison av uteskolens identitet og legitimitet i grunnskolens opplæring. Studiens oppbygning består derfor av følgende tre tilnæringsmåter:

*En teoretisk referanseramme* er utviklet i kapittel 2 ved hjelp av en hermeneutisk tolkning av relevante forsknings- og litteraturtekster. I kapittelet har jeg gitt uttrykk for teori, forstått som et blikk ut over min tidligere synsmåte som *..refleksjon og perspektivutvikling* (Fuglset 2006: 257). Oppdagelse av en teoretisk ramme har økt min forforståelse/for-dommer, som betingelse for fortolkning og forståelse av dokument- og intervjuetekster (Brekke 2003). Gjennom en åpen holdning i fortolkning, har jeg lagt vekt på at min subjektive kompetanse innen feltet, utendørs undervisning og friluftsliv, ikke skal styre studiens utvikling av ny kunnskap slik Wadel (1991) mener feltforskning bør foregå. Tolkning av sentrale begrep, andre personers forståelse og handling i uteskole, kontekstualiseres i en teoretisk ramme. I denne rammen har jeg satt meg inn i forholdet mellom praktisk, teoretisk og forskningsbasert kunnskap om uteskole og på denne måten har jeg oppdaget og forstått teori (Olsson og Sørensen 2003).

*Empiri fra dokumenttekster* presenteres og analyseres i kapittel 4 som hermeneutisk analyse av tekst i St.meld.30(2003–2004) ”Kultur for læring” og ”Læreplanverket for kunnskapsløftet” (KD 2006). Dokumentenes forfattere, det vil si medarbeidere i Kunnskapsdepartementet, er informanter i studiens aktørperspektiv. Teksten er blitt selvstendig *atskilt fra forfatterne* og tolkes ulikt av lesere på forskjellige nivåer slik Olsson og Sørensen (2003:133) sier om offentlige dokumenter. Innen Goodlads (1979) læreplanteori, vil *min* tolkning av disse styringsdokumentene foregå på et *oppfattet læreplannivå*.

I kapittel 5 presenteres og analyseres *empiri fra intervjuetekster* fra fire lærere som arbeider med uteskole i grunnskolen Data henter jeg ved hjelp av kvalitativt dybdeintervju og tolkning av respondenters tale som er omgjort til skriftlig tekst. Lærerne utgjør den andre informantgruppen i studiens aktørperspektiv. Teksten i intervjudialogen forstås ut fra den bestemte intervjusituasjonen med respondent og intervjuer. Respondentene uttrykker i intervjuet sin selvforståelse, sin tolkning av styringsdokumenter, samt egne oppfatninger og forståelse av sin praksis med uteskole. Det oppstår en dobbelhermeneutikk når respondenten tolker styringsdokumenter og samtidig gir uttrykk for sin selvforståelse i form av ”levde erfaringer”. Begge disse tokningsnivåer må jeg som forsker rekonstruere i min analyse. Med referanse i Goodlads (1979) læreplanterminologi foreligger respondentenes forståelse, både på *oppfattet- og operasjonalisert læreplannivå*, det vil si som tolket- og iverksatt læreplan der de bruker uteskole.

Sammenfattende om de tre tilnæringsmåtene ovenfor, kan det sies at jeg har brukt min oppnådde teoriforståelse i måten jeg har samlet inn og drøftet empirien, og samtidig brukt empirien for å drøfte teorien. Tilnærmingen har foregått som en hermeneutisk ”spiralbevegelse” mellom deler og helhet mot stadig økt forståelse. Det vil si i et perspektiv med suksessiv analyse mellom tekster om uteskole som vei til lærings- og kunnskapsvei, tekster om grunnskolens opplæringsmandat og læreres forståelse, begrunnelse og praksis med uteskole. Det meningsbærende om uteskole, har utviklet seg på et bakteppe farget av min biografiske forforståelse. Med andre ord som de nødvendige for-dommer jeg hele tiden bærer med meg for stadig å forstå uteskole på nytt. Slik har studien vist at... *det er mange måter å vite noe på* (Kvale 2001: 160).

### 3.1.2. Hermeneutikk

Hermeneutikk har vært studiens vitenskapsteoretiske grunnlag. Hermeneutikk er en hovedretning innen forskning som bygger på analyse og fortolkning som metodisk vei mot helhetlig forståelse, refleksjon og mening. Dette er et alternativt vitenskapssyn til positivismen og naturvitenskapelig tro på absolutte og objektive uttrykk for kunnskap og forklaring (Olsson og Sørensen 2003). Hermeneutikk handler om aktørens sammenhengende oppfattelse av samfunns- eller sosiokulturelle fenomen. Meningsdannelse skjer i en dialektisk prosess, i kommunikasjon mellom mennesker. Kunnskap blir konstruert og overlevert gjennom språk som medium for tanker og erfaringer (Olsson og Sørensen 2003). Den tyske filosofen Gadamer har hatt sterk innflytelse på hermeneutisk tenkemåte på 1900-tallet. Han vektlegger at mennesket ikke kan frigjøre seg fra sin egen forståelseshorisont i erkjennelsesutviklingen. Hermeneutikken aksepterer at våre forhåndsoppfattninger eller fordommer, virker både nødvendige og forøkende i vår forståelse av verden (Olsson og Sørensen 2003) og slik gjenkjenner jeg situasjonen i denne studien.

Studien har hatt til hensikt å konstruere kunnskap om uteskole i et læringsperspektiv med tanke på anvendelse i skolers valg av undervisningsmåte og tilrettelegging for elevenes læring av innhold knyttet til utemiljø. Slik har studien hatt intensjon om å fungere som anvendt forskning knyttet til norsk grunnskoleopplæring. Anvendt forskning skiller ifølge Salling-Larsen og Vejleskov (2006), fra grunnforskning som skal ha til hensikt å skape ”ny” viten uten tanke på nytteverdi. Slik jeg ser det må skoleforskningens oppgave være å bidra med kritiske perspektiver til pedagogiske kompetanse og gjennom hermeneutisk beskrivelse, øke innsikt og normative retninger for skolens praksis.

Min forståelse av uteskolens vesen og forankring, reflekteres i en helhet som har vokst fram ved gjentatte (hermeneutiske) møter mellom de tre før nevnte tilnæringsarenaer. Forforståelse og ny tolkning er bygd på hverandre mot stadig voksende kunnskap om uteskole. Studiens utgangspunkt var preget av meningsinnhold basert på min individuelle og usystematiske erfaringshorisont. Ut fra fordommer er meninger om uteskole bearbeidet i en dialektisk prosess med hjelp av tekst i litteratur- og forskningsrapporter samt empiri. Prosessen har ført til mange justeringer av tema og problemstillinger. En overordnet spiralform kan illustrere de kontinuerlige tolkninger av helhetlig ny forståelse om uteskolens pedagogiske og didaktiske verdi. Helheten har vært bestemmende for forståelse av delene. Med andre ord mener jeg at for å forstå uteskolens kjennetegn og begrunnelse, må skolens

helhet, som uttrykkes konsentrert i ”Prinsipper for opplæringen” (KD 2006), trekkes inn i uteskolens didaktikk. Uteskoledidaktikk må utledes fra grunnleggende pedagogiske ideer om elevsyn og læringsmåte i Kunnskapsløftet. Denne hermeneutiske metodiske tilnærmingen gjenkjennes i studiens teori om erfaringsbasert læring i uteskole.

## 3.2. Forskerrollen

Studien av uteskole er som sagt farget av mine subjektive erfaringer og for-dommer. Dette har preget teorigrunnlag, tilnærming og metode i forskningsprosessen. Ut fra tanken om å sikre validitet i forskerrollen, har jeg forsøkt eksplisitt å gjøre rede for min spesielle tilknytning til feltet. I forskerrollen har jeg lagt vekt på at nærhet har vekslet med en inntatt distanseposisjon i studiets analyse. Jeg har tatt høyde for at for-dommer ikke må *...overskygge og påvirke objektiviteten i resultattolkningen* slik Olsson og Sørensen (2003:67) advarer mot, men snarere være en nødvendig forutsetning. Wadel (1991) hevder når det gjelder forskning i egen kultur at det mellom aktørene finnes en gjensidig felles forståelse som han kaller ”mutual knowledge”. I studien har dette gjort seg gjeldende særlig i dialogen med intervjupersonene. Vår felles forståelse om uteskole har gitt adgang til feltets metoder, begrep, teori og praksis.

Å være ute i natur i skoletiden kan begrunnes ut fra mange perspektiver som for eksempel ut fra lek-, helse-, estetisk- eller naturvern målsettinger. Jeg har strevd med å kontrollere forutinntatte holdninger knyttet til min bakgrunn som entusiastisk friluftslivsutøver i profesjon og privat erfaringsområde. Min inngang i uteskolefeltet har vært via fysisk aktivitet og friluftsliv. Denne aktiviteten er motivert ut fra hva som har gitt meg positive livserfaringer og fremmet identitet knyttet til norsk kultur og væremåte. Dette er begrunnelser som ligger utenfor problemstillingens mål. Med studiens problemfokus har mitt tidligere verdigrunnlag i utendørspedagogikk blitt utfordret av behov for å analysere utendørs undervisning i et *læringsteoretisk perspektiv*. Derfor har jeg unnlatt å argumentere for uteskole ut fra et friluftslivsperspektiv. På denne måten har jeg utfordret min subjektive verdi forankring med intensjon om å endre min forståelseshorisont og begrunne uteskole som virkemiddel i elevers læring av helhetlig kompetanse i ”Læreplan for kunnskapsløftet”(KD 2006).

Studien har hatt visjoner om sterkere forankring av uteskole i lærerutdanningens pedagogikk- og didaktikkopplæring, samt implementering av uteskole som tilpasset virkemiddel i grunnskolens undervisningspraksis. Et personlig mål med studien har vært egen utvikling som reflektert lærerutdanner. Sett i et metaperspektiv har mine praksisvaner og rutiner med utendørsundervisning sannsynlig sementert seg som ”hverdagsteori”. Gjennom studien har min praksis blitt underkastet teori og refleksjonens kritiske lys, til tross for at min erfaring, antakelser og forventning har hatt betydning for studiens analyser. Selv om studien ikke tilfører utendørspedagogikkens forskningsfelt noe ny kunnskap, så har prosessen gitt meg som aktør i feltet, et helt nytt perspektiv. Denne refleksjonen mener jeg er forenelig med Deweys (1996) syn på forskning: *All tenkning er forskning, og all forskning er opprinnelig, det vil si grunnforskning, for den som driver den, selv om alle i hele verden allerede har sikker kunnskap om det han fremdeles er på leting etter, og videre sier han...veien inn i det ukjente er en slags oppdagelsesreise* (ibid:62).

### **3.3. Betraktninger om generaliserbarhet, validitet og reliabilitet**

#### **3.3.1. Kvalitative metode**

I studien har kvalitativ metode vært verktøyet for å samle, analysere, tolke og systematisere informasjon fra eksisterende kunnskap i forskning og litteratur, grunnskolens styringsdokumenter og læreres forståelse og praksis (Halvorsen 2003, Olsson og Sørensen 2003). Ut fra min vurdering ville kvantitative metoder gitt relevante, men ikke tilstrekkelige opplysninger for studiens problemstillinger. Dette fordi studien har pedagogisk *forståelse*, i motsetning til mer kvantitativ *forklaring*, av uteskole som forskningsfokus. Kvalitative tilnæringsmåter karakteriseres ved at forskerens rolle er subjektiv og ”innenfor” feltet. Fordommer er kompetanse som jeg bærer med meg når jeg forsøker å forstå noe. Forskningen er fleksibel og prosessen går suksessivt dypere og dypere inn i problemstillingen. Forholdet mellom teori og forskning baseres på en trinnvis utvikling hvor fenomenet blir forstått og teorien framtrer. Resultatet i denne studien bygger på et lite antall personer og et stort antall variabler, derfor blir resultatene gjeldende for spesielle uteskolemiljøer og omstendigheter med særskilt interesserte aktører (Olsson og Sørensen 2003).

Ifølge Kvale (2001) baseres kvalitative metoder på et kunnskapparadigme der referanseramme, oppfatning av virkelighet og intensjoner står sentralt. Grunnforutsetning innebærer at vi skaper eller konstruerer virkeligheten i en samfunns- eller i en sosial kontekst og derved gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en "sann" virkelighet (Dalen 2004). Disse betraktninger hevdes også av Dewey (1996) når han sier at ... *vi lever ikke i en fastlagt og avsluttet verden, men i en verden som stadig går videre, der vår viktigste oppgave er å se framover, der tilbakeblikk - og all kunnskap som er skilt fra tanken er tilbakeblikk - har verdi for oss i den grad de gir oss et solid, sikkert og fruktbart grunnlag for å hanskas med fremtiden* (ibid:66). Mitt ikke-positivistiske grunnsyn innebærer at jeg ikke har vært ute etter å finne entydige og generaliserbare svar. Studiens bruk av kvalitativ metode reduserer bekreftbarhet eller reliabilitet forstått som at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Kvale 2001). Dette er vanskelig når nettopp forskerens rolle i kvalitativ metodologi er en viktig faktor. Reliabilitet i studien er derfor søkt gjennom nøyaktighet, presisjon og konsistens i beskrivelse av leddene i forskningsprosessen. Det vil si som forhold ved forskeren, informantene, intervjuene, analyse- og tolkningsmåtene. Olsson og Sørensen (2003) stiller krav til forskeren om å ta i bruk egne vurderinger og ha en innstilling preget av innlevelse og engasjement. Gjennom min yrkespraksis som lærerutdanner og ut fra erfaring med friluftsliv i skolen, har jeg etablert en solid nærhet til informasjonskildene. Dette har gjort det mulig med en induktiv prosess i studien. *Forforståelse og erfaring* er vevd sammen med teoridannelse (Olsson og Sørensen 2003). Av denne grunn har jeg ikke vært opptatt av å prøve om data er generelt gyldige, men har ønsket å gi en troverdig tolkning av data om og forståelse av uteskole som ledd i en videre utvikling av feltet.

Jeg har tolket forhold som har med aktørenes, det vil si min egen, dokumentforfattere og respondenters, livsverden å gjøre med hjelp av problemstillinger som det Salling-Larsen og Vejleskov (2006) kaller kjernesporsmål som: Kan uteskole forankres i skolens styringsdokumenter, hvordan kjennetegnes og hvilke kvaliteter begrunnes uteskole med? Personlig involvering i uteskolefeltet har gitt et "innenifra" perspektiv (Repstad 1998). Et forhold som bidrar til at etterprøvhetsbarheten i studiens undersøkelser er problematisk siden forforståelse er nødvendig for gjennomføring og tolkning av det foreliggende materialet (Olsson og Sørensen 2003). Dette har skjerpet krav til systematikk, argumentasjon og troverdighet i behandlingen av data.

Et fellestrekk for alle kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer foreligger i form av skriftlig tekst. I tillegg til forskningslitteratur og dokumenter i denne studien, har

tekstene vært som transkribering av intervju fra lydopptak. Studiets hermeneutikk har vært en form for tekstbehandling og fortolkning, som tilstreber forståelse sett ut fra et *nytt* ståsted eller horisontutvidelse.

### 3.3.2. Dokumentanalyse

Dokumentanalysen er en form for kvalitativ hermeneutisk metode ...*der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen* (Repstad1998:86). Relevante kilder for samfunnsvitenskapelige analyser er offentlige dokumenter. Som forsker har jeg da ingen innflytelse på tekstens utforming. Lover og forskrifter betegnes som normative kilder som formidler budskap om en framtidsrettet situasjon. Det normative perspektivet framtrer som holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer i dokumentene i sakelig og formel språkdrakt. Derfor har jeg også i analysen søkt etter meninger som står mellom linjene (Holme og Krohn Solvang 1996). Rollen som teksttolker innebærer søk etter flertydige spor i formell tekst som kan gi grobunn for å tenke og skape nytt. Tekstskaperrollen overlapper teksttolkerrollen ved at jeg setter sammen sitater og implisitte uttrykk i en støttende kontekst med hjelp av teori og forforståelse.

I dokumentanalysen har jeg valgt å tolke St. meld. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet og "Læreplanverket for kunnskapsløftet" (KD 2006), første og andre del. Tekstene er valgt fordi de er forpliktende forskrifter som skolens aktører må forholde seg lojalt til. Kunnskapsløftets dokumenter er samfunnets politiske og ideologiske uttrykk for utdanningens betydning for enkeltindividet og for samfunnet ifølge Brekke (2006). Aktiviteten i skolen styres av samfunnets kultur, formelle rammer, uformelle rammer og skolens kultur som fører til former for undervisning og undervisningsmetoder (Repstad og Tallaksen 2006). I denne konteksten framtrer uteskole som *et* alternativ blant ulike tilpassede virkemidler i opplæringen.

### 3.3.3. Kvalitativt intervju

Med henvisning til Thagaard (2003) har jeg valgt samtale eller intervju fordi dette gir relevant utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan et begrenset utvalg av lærere opplever, forstår og reflekterer om sin undervisningssituasjon. Dybdeintervjuene ga data om intervjupersonenes livsverden som grunnlag for hermeneutisk og dobbelthermeneutisk analyse og fortolkning. Jeg la vekt på at de fire intervjusituasjonene bar preg av ...*en metodisk bevissthet rundt*



*spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede og en kritisk innstilling til det som blir sagt* (Kvale 2001:31). Med en åpen og lyttende holdning har jeg forsøkt å forstå intervjupersonenes erfaringer knyttet til uteskole som pedagogisk praksis. Jeg erfarte at både forventet og ny kunnskap, ble konstruert og framsatt mellom (=inter) intervjupersonenes og mine synspunkter (=views). Dette fordi det var levende dialoger der begge samtalepartnerne hadde stor interesse av uteskole. Intervjutekstene har dannet råmateriale i meningsanalysen om uteskolens identitet og begrunnelse. Før, under og i tolkning av intervjuene har jeg hatt en forutinntatt posisjon som i henhold til Kvale (2001) kan vurderes positivt da han anser *...kunnskaper om forskningsemne og ekspertise idet aktuelle feltet som forutsetninger for gyldige tolkninger* (ibid:116).

I studien har jeg kalt intervjupersonene respondenter fordi jeg forventet at personene skulle gi mer helhetlig informasjon om egne meninger, oppfatninger, erfaringer og følelser enn de mer faktiske forhold som ofte er *informanternes* bidrag i undersøkelser (Olsson og Sørensen 2003). For å fremme deskriptiv validitet i intervjuguide og for å forberede teknisk, praktisk gjennomføring, har jeg foretatt et pilot- eller prøveintervju som førte til en del justering av intervjuguidens spørsmålsstillinger.

Studiets dybdeintervjuer ble foretatt som halvstrukturert intervju fordi samtalene med lærerne var verken helt frie eller sterkt styrte. Intervjuguidens delvise struktur var formulert på bakgrunn av min problemstilling og de forhold jeg ville analysere. Spørsmålene i intervjuguiden hadde derfor bestemte intensjoner, men også annen kunnskap kom fram under intervjusituasjonen. Intervjuguidens spørsmål var tematisk relatert opp mot referanserammen som er presentert i kapittel 2. Spørsmålene ble formulert for å innhente og konstruere relevant informasjon under intervjuet (Vedlegg 1 Intervjuguide).

Jeg forsøkte å utføre intervjuene slik at analysen kunne foretas på en sammenhengende og konstruktiv måte. For å innhente konsentrerte og relevante data om studiens problemstilling, ønsket jeg å henlede respondentenes oppmerksomhet i retning av å gi uttrykk for sin forståelse og begrunnelse for uteskole knyttet til særskilte læringsteoretiske kvaliteter. For denne fokuseringen mot informative data, fant jeg støtte i Kvales (2001) vurdering om at *...det avgjørende spørsmål er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap* (ibid:98).

Det enkelte intervju kunne ikke være likeverdige situasjoner siden det var jeg som forsker som definerte og kontrollerte tema ved hjelp av spørsmål. Allikevel ble intervjuet preget av

sterkt og levende engasjement, samt interesse hos respondentene. Dette bidro til at det ble unaturlig å følge intervjuguiden stramt. Snarere brukte jeg den som rettesnor og sjekklister for å sikre relevant informasjon. Samtalen fløt i en entusiastisk strøm. I kommunikasjonen lå forholdene til rette for å få fram kunnskap i en felles feltforståelse eller "mutual knowledge" (Wadel 1991) som styrker validiteten i kvalitativ fortolkning.

På forhånd ville jeg sikre meg mot at intervjusituasjonens asymmetriske maktforhold kunne hindre viktig informasjon å komme til uttrykk. Derfor ga jeg intervjuet en tidsramme mellom 60 - 90 minutter, for å fange opp respondentens spontanitet og våre behov for utdyping. For å fremme validitet, gjennomførte jeg en umiddelbar fortolkende lytting underveis i intervjuet. Det ble da naturlig å omformulere eller klargjøre respondentens svar med nye spørsmål som ble innledet med: Forstår jeg deg rett...? Er det slik å forstå...? og liknende spørsmål. Tolkningen underveis ga meg mer gyldig og trygg grunn for videre analyse. Jeg forsikret meg om at uttalelsene som kom fram, var så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig (Dalen 2004).

For å eliminere misoppfatninger, transkriberte jeg intervjutekstene umiddelbart etter intervjuene. Transkriberinger er nye versjoner av intervjuene, der gyldigheten reduseres noe i omskrivingen fra muntlig til skriftlig form. Intervjuets deltakervaliditet er sikret ved at respondentene har lest og godkjent transkriberingene (Vedlegg 5: Bekreftelse på godkjent transkripsjon og oppfølgingssamtale). Respondentenes bekreftelse på dette er oppbevart. Visuelle uttrykk som mimikk, bevegelser, stillinger og hendelser har jeg ivaretatt som notater i intervjulogg. Notatene er tatt med i den helhetlige analysen av hvert intervju. Ved hjelp av lydopptak, lyttet jeg til intervjuene for ytterligere å sikre et helhetsinntrykk. Siden jeg i studien skulle bruke de transkriberte tekstene som generelle uttrykk for intervjupersonenes synspunkter og forståelse, skrev jeg en *meningsfortetting* (Kvale 2001:126) av den transkriberte teksten for å systematisere og kategorisere uttrykkene. Dette innebar strukturering og klargjøring for dypere tolkning ved at digresjoner og gjentakelser ble skilt fra det vesentlige i materiale som derved ble mer konsise formuleringer. For å sikre analysens pålitelighet og gyldighet, har jeg fulgt opp dybdeintervjuet i oppfølgingsintervju/samtale. Disse samtaler har hatt varighet 30 minutter med utdypinger og presisering av uklareheter og/eller mangelfulle data i hovedintervjuet (Vedlegg 5: Bekreftelse på godkjent transkripsjon og oppfølgingssamtale).

Studien henter informasjon fra et begrenset antall respondenter ut fra utvalgsriteriene: lærerutdannelse og praktiserer uteskole i grunnskolen i trinn 1.-7. klasse i minst 6 år. Lærerne ble rekruttert fra to forskjellige byskoler, en landlig skole og en skole i boligstrøk utenfor en småby. Med intervju av kun fire informanter bygger resultatene på det Olsson og Sørensen (2003) kaller et lite antall individer og et stort antall variabler. Undersøkelsen tar ikke sikte på å presentere slutninger som er ment å være representative blant norske lærere, og heller ikke blant lærere på skoler i respondentenes hjemfylke. Årsaken til dette er en svært variert uteskole praksis rundt i den norske grunnskolen (Jordet 2003). Jeg begrunner mikro utvalget i at det er... *så mange personer som er nødvendig for å finne ut det jeg trenger å vite* (Kvale 2001:58). Jeg vurderte det slik at de fire informantene utgjør et hensiktsmessig utvalg nært knyttet opp mot fokus (Dalen 2004). Jeg har hatt som mål å trekke inn teori som grunnlag for det Yin hos Stelter (2005) omtaler som analytisk generalisering der case studier kan ... *generaliseres i forhold til teoretiske antakelser, men ikke i forhold til hele populasjoner og universer* (ibid: 235). Jeg har hatt som målsetting å utvide teori om uteskole som en analytisk generalisering og ikke som en statistisk generalisering slik Stelter (2005) omtaler dette.

I valget av respondenter har jeg vurdert et etisk dilemma knyttet til at jeg som lærer høgskolesystemet, har møtt intervjupersonene når de i ulike årskull var studenter ved studiet i ”Utendørspedagogikk” ved Høgskolen i Vestfold. Norge er et lite land og Vestfold et lite fylke, og innen uteskolefeltet er det naturlig for meg å ha kjennskap til skoler og læreres bruk av uteskole. Å være orientert om skolenes praksis innen utendørspedagogikk i Østlandsdistriktet, er en side av mine profesjonsoppgaver som lærer i lærerutdanningen. Uvalget av respondenter har jeg derfor foretatt blant skoler og lærere som jeg antok kunne bringe meningsfulle data for belysning av studiens problemstilling. Etter disse overveielser fant jeg det forskningsetisk forsvarlig å innhente data i møte med de fire antatt kompetente lærere. Ifølge Kvaless (2001) krav til *gode intervjupersoner*, fant jeg det rimelig å tro at nettopp disse lærerne hadde relevant kompetanse for å tilføre uteskolefeltet og studiens problemstilling sentral informasjon siden de var ...*samarbeidsvillige og motiverte*. Jeg anså de som kunnskapsrike og at de ga ...*konsistente, sammenhengende framstillinger* (Kvale 2001: 91).

Som forsker har jeg i min forespørsel om medvirkning i prosjektet, gitt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet til informantene og deres overordnede, skolens rektorer. Bekreftelse om forståelighet og informert samtykke har jeg mottatt fra informantene (Vedlegg

2: Informasjonsbrev og Vedlegg 3: Samtykkeerklæring) Prosjektet er gitt godkjenning med hensyn til å sikre konfidensialitet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS i tilbakemelding på søknadsskjema: "Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekt som medfører melde-/konsesjonsplikt" (Vedlegg 4: Kvittering for behandling av personopplysninger).

I selve intervjusituasjonen foretok jeg en briefing og debriefing før og etter det enkelte intervjuet. Dette besto i føring av logg, klargjøring av rom som respondentene hadde valgt på sine respektive skoler, utprøving av digital taleopptaker og kassettpiller som reserveopptak, samt informasjon om hva som skulle foregå før og etter selve intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på respondentenes respektive skoler i løpet av en to timers økt 18., 22., 24. og 25. januar 2007. I presentasjonen er materialet anonymisert og respondentene har fiktive navn. En detaljert presentasjon av respondentene følger i før-analysen i kapittel 5.1.

Jeg har lagt vekt på at hele intervjumetodikken skulle preges av overordnede tenkte spørsmål som det også er rimelig at respondentene kunne stille om situasjonen: "Hvorfor spør jeg meg om dette?" eller "Hva skal jeg undersøke? Hvorfor skal jeg undersøke dette?" Ut fra disse spørsmål har jeg hatt studiens sluttmaal i sikte og sikret reliabilitet eller treffsikkerhet i intervjuets spørsmål og samtaleemner.

Med de initiativ som det er redegjort for i kapittel 3.3.3. har jeg forsøkt å imøtekomme validitetskrav som ifølge Bjørnsrud (2004) er *det viktige spørsmål om vi undersøker og måler det vi gir oss ut for å måle* (ibid:129).

### **3.3.4. Læreplanteoretisk referanseramme**

Studiens problemstilling er gjennom de to forskningsspørsmålene: *Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?* og *Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?* belyst gjennom analyse av grunnskolens styringsdokumenter St.meld. 30 (2003-2004) og "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) første og andre del, samt i analyse av læreres implementering av uteskole i sitt lokale handlingsrom. I læreplananalyser er det sentralt å klargjøre hvilket nivå de ulike tolkninger eller meningsytringer om skolens virksomhet foregår på. Jeg finner det

derfor rimelig å tydeliggjøre på hvilket nivå i et slikt mønster studiens analyser og uttrykk om styringsdokumentene refererer seg til.

Siden læreplaner alltid må betraktes fra ulike synsvinkler, ifølge Ulstrup Engelsen (2006), fant jeg det hensiktsmessig å benytte deler av Goodlads (1979) etablert læreplanteori som begrepsramme for systematisere studiens ulike tolkninger og forståelser av læreplandokumentene. Læreplanteoriens begreper er redskap for å klargjøre hvilket læreplannivå uttrykkene fra respondentene som utøvende uteskolelærere og meg som forsker, kan refereres til. Goodlad (1979) betegner læreplannivåene som: den ideelle-, den formelle-, den oppfattede-, den operasjonaliserte- og den erfarte læreplan. Hans teori har skolens praksis både som utgangspunkt og siktemål for forskning, noe jeg ser som støtte til studiens intensjon om å være anvendt skoleforskning ...*curriculum inquiry must move back to basics, and there is nothing more basic for study than what people practice or do, good or bad, right or wrong* (ibid. 46). Goodlad (1979) gir en vid definisjon av læreplanbegrepet der all læring som føyer seg inn i et mønster av bevisst og ubevisst læring, inkluderes.

Læreplandokumentenes hovedelementer deler Goodlad (1979) i tre: det substansielle element omfatter alt som har med læringserfaringer, organisering og vurdering å gjøre. Det sosiopolitiske element omfatter prosessen fram til beslutningene av de substansielle delene der forskjellige personer og grupperinger med bakgrunn i alt fra forskningsbasert kunnskap til folkelig kunnskap, ønsker å bli hørt i synet på skolens utforming. Det teknisk profesjonelle element omfatter profesjonell kompetanse blant aktørene i læreplanarbeid (ibid).

Skoleverkets formelle styringsdokumenter er ikke ”oppskrifter”. Lærere har under Kunnskapsløftet en *..frihet fra handlingstvang* (Bjørnsrud 2004:83) og i handlingsrommet foretar de sine egne pedagogiske valg. Opplæringens visjoner og ideelle ramme er skrevet inn i formelle dokumenter. Alle aktører i skoleverkets har sine oppfatninger om læreplanen som derfor tolkes fra ulike horisonter eller posisjoner i utdanningskulturen. Gudem (1993) kaller de ulike framtoninger for læreplanens ”fem ansikter”. Valg og intensjoner vedrørende utformingen av læreplan foretas ifølge Goodlads (1979) teori på følgende fem beslutningsnivåer: Varierte verdimessige holdninger i samfunnsdebatten, politiske og økonomiske forhold, forskning og ideologiske strømninger danner grunnlag for den *ideologiske* læreplan. Her kan spørsmål om samsvar mellom uteskolens idegrunnlag og den nasjonale læreplanens grunnsyn stilles. Politikere delegerer myndighet til byråkrati og statsapparat som fører i pennen selve læreplandokumentet som er en skriftlig ramme for skolens virksomhet; den vedtatte *formelle* læreplan. Spørsmålet som kan stilles på dette nivå er om det lar seg gjøre å forankre uteskole under ”Læreplanen for kunnskapsløftet”. Aktører

på det institusjonelle nivå, ledere, lærere, lærerutdannere, leser og tolker retningslinjer i den vedtatte læreplan som utgangspunkt for tilrettelegging av opplæringen ut fra sin tolkning i den *oppfattede* læreplan. Spørsmål på dette nivå kan dreie seg om på hvordan lærere mener uteskole er en tilrettelegging eller virkemiddel som kan realisere prinsipper og ideer i ”Læreplan for Kunnskapsløftet”. Aktører på det undervisningsmessige nivå, skolens lærere og ledere, tolker og implementerer på dette grunnlag i praksis de institusjonelle beslutninger i den *operasjonaliserte* læreplan. Spørsmål her blir hvordan lærerne oppfatter at deres uteskolepraksis forankres i den nasjonale læreplanen. Aktører som erfarer læreplanens konsekvenser som lærer, elev og forelder, får opplevelser og foretar valg i opplæringens hverdagsmøter som den *erfarte* læreplan (Ulstrup Engelsen 2006). Spørsmålet blir hvordan elever opplever uteskolehverdagene. På det erfarte nivå framtrer også en *skjult læreplan* med et latent utdanningsinnhold eller ”taus kunnskap” i skolens kultur. Dette nivå benyttes dersom de reelle konsekvenser av uteskole blant elever, skal kartlegges.

Innen det substansielle element utviklet Goodlad (1979) de fem nevnte læreplanfelt. Her har jeg samlet data og tolket tekst fra det oppfattede og fra det operasjonaliserte læreplannivå. Det kan sies at enhver tolkning og beslutning om læreplan er ideologisk basert, siden leseren og brukerens innstilling til dokumentenes verdimesige forankring for eksempel i forskning, sunn fornuft, politisk- og faglig ståsted, strømninger i tiden, tradisjon og kulturarv, vil prege analysen. For lærerne utgjør dette bakgrunn for deres profesjonelle valg i handlingsrommet. Som forsker tolker jeg skolens formelle styringsdokumenter på et *oppfattet* læreplannivå. Som respondenter, tolker lærere de formelle styringsdokumenter på et *oppfattet* læreplannivå og på et *operasjonalisert* eller iverksatt læreplannivå. Ut fra de transkriberte intervjuene med lærerne i studien, fortolket jeg igjen deres forståelse om uteskole. Denne fortolkningen har slik vært dobbelt hermeneutisk.

Fuglseth (2006) understreker lærernes analyse og lojale bruk av styringsdokumenter når han sier skolens grunntekster avgjør ... *korleis drifta skal vere*. Han viser til at disse tekstene er læreregler som ... *må tolkast og brukast*. Som forsker må jeg i henhold til Fuglseth... *gripe tak i desse tekstane i vid meining*, og videre ...*forstå dei etablerte teksttolkningane, dvs den kulturen eller mentaliteten som pregar eit miljø* (ibid:268).

## **Kapittel 4 Dokumentanalyse**

### **4.1. Retningslinjer i nasjonale styringsdokumenter for lokal undervisningsplanlegging**

I arbeidet med å finne begrunnelser for undervisningspraksis med uteskole, har jeg valgt å analysere tekst fra to sentrale nasjonale styringsdokumenter for grunnskolen: St.meld.30 2003-2004 "Kultur for læring" og "Læreplan for kunnskapsløftet" 2006: "Generell del" og "Prinsipper for opplæringen". Dokumentene uttrykker normative intensjoner og krav knyttet til skolens samfunnsmandat. I St.meld.30 (2003-2004): "Kultur for læring", redegjøres det for opplæringen i den norske grunnskolen. Meldingen ble fremmet til stortinget som bakgrunn for en ny nasjonal læreplan og begrunner endringer og hvorfor disse er nødvendige i en grunnskolereform. Meldingen fikk stor tilslutning i stortinget og resulterte i den nasjonale grunnskolereformen: "Læreplanverket for kunnskapsløftet". Skolepolitiske myndigheter mente det var grunn for et systemskifte i skolen med mer vekt på lokal handlefrihet. Selv om mye var bra i norsk skole, ville departementet bedre elevenes grunnleggende ferdigheter og jevne ut forskjeller i elevenes læringsutbytte ved hjelp av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring og likeverdig opplæring gir uttrykk for et overordnet prinsipp som legges til grunn for skoleverkets totale virksomhet (Repstad og Tallaksen 2006). "Læreplan for kunnskapsløftet" ble iverksatt fra høsten 2006 og er en forpliktende forskrift som presiserer hvilke prinsipper og mål opplæringen skal ha. Det vesentlig nye i læreplanen er tydelige kompetansemål for hva eleven skal kunne mestre innen fagene på ulike trinn etter opplæringen og grunnleggende ferdigheter ("Literacy") (St.meld. 30 2003-2004:33). Avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter overlates til det pedagogiske handlingsrommet på lokalt skole nivå (Bachmann og Haug 2006). Siden det er den enkelte skoleeiers oppgave å definere hvordan elevene skal nå målene, mener jeg det stilles særlige krav til didaktisk kompetanse i den enkelte skoles lærere og ledelse. Det er på dette nivået jeg mener uteskole kan framtre i læreres tolkning av tilpasset opplæring som relevant virkemiddel for å fremme kunnskap. Uteskole er en måte å organisere undervisningen på som lærere og skoler kan velge dersom de har tiltro til og forståelse for å iverksette slik tilrettelegging. Under L-97 var uteskolepraksis preget av arbeidsmåter som lek, tema- og prosjektarbeid

(Jordet 1998). Organiseringen bygget på oppfatninger om elevers medansvar for egen læring (ibid). Kritikk av slike frie arbeidsmåter (Klette 2003) rammet indirekte uteskole der elevenes lek og friluftsliv dominerte uteskoleaktiviteten (Jordet 2003). Jeg mener en slik oppfatning og iverksetting av uteskole må endres dersom denne tilretteleggingen skal unngå å bli kritisert for å ha... *lite systematikk i læringsarbeidet og at lærerne mangler kompetanse til å utnytte potensialet i disse arbeidsformene* (St.meld.30 2003-2004:15). Studiens analyse av skolens sentrale styringsdokumenter er derfor et forsøk på å finne fram til fornyet forankring og forsterkede argumenter for implementering av uteskole. Etter min tolkning av Kunnskapsløftets intensjon, må begrunnelsene understreke verdien av uteskole som fremmer kunnskap og kompetanseutvikling knyttet til fag, basisferdigheter og gjennom dette personlig utvikling hos elevene. Dette kravet framheves i St.meld. 16 (2006-2007) som viser at *...tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp som skal følges i møte mellom eleven, læreren og fagenes innhold* (ibid:76). Den nasjonale læreplanens generelle del (KD 2006) er forankret i opplæringslovens formålsparagraf og gir et felles forpliktende grunnlag for de enkelte læreplanene for fag (Stette 2006). Generell del uttrykker verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver for grunnskolen ved at *...oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig* (KD 2006:4). Verdier, kulturelle og kunnskapsmessige visjoner framsettes gjennom sju dannelsesmål for utvikling av det integrerte menneske. Disse visjonene er likelydende som under L-97. Jeg har analysert formuleringer som kan begrunne uteskole i innledning og i kapitlene om det meningsøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske.

Den andre hoveddelen i "Læreplanverket for kunnskapsløftet" (KD 2006) består av "Prinsipper for opplæringen". Under overskriften "Læringsplakaten" har Kunnskapsdepartementet fastsatt 11 momenter om skoleeiers ansvar der bestemmelser i opplæringsloven sammenfattes. Føringerne fastsetter rammeverket for kvalitet i skolen. Læringsplakaten utdypes i 6 kommentarer der skolens ansvar for elevenes utvikling av sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon blir tydelig. Prinsippene er sterkt styrende for det lokale læreplanarbeidet. På dette nivå styres derfor didaktisk planlegging der uteskole velges som virkemiddel.



Jeg har benyttet de tre nevnte styringstekstene som analysegrunnlag fordi jeg mener de er uttrykk for pedagogiske grunnholdninger som jeg gjenkjenner i reformpedagogisk teori. Med utgangspunkt i dette materialet vil jeg søke etter argumenter for å forsvare didaktisk planlegging og praktiske bruk av uteskole, som valg i den enkelte skole og lærers handlingsrom. Hvorvidt uteskole tilfredsstillende føringer i styringsdokumentene, avhenger av læreres forståelse av og deres iverksetting av uteskole på et oppfattet- og operasjonalisert læreplannivå (Goodlad 1979). Den enkelte skoles læringskultur og lokale variasjoner i nærmiljøomgivelsene, vil til enhver tid sette grenser og gi muligheter for kvalitativ implementering av uteskole som tilrettelegging for læring.

I analysen har jeg ikke funnet *eksplisitte* uttrykk om uteskole. Med andre ord skrives det i de nasjonale styringsdokumentene ingen direkte tekst om uteskole i norsk grunnskole. Som konsekvens av dette må jeg vise til argumentasjon for uteskole i Kunnskapsløftet ved å analysere generelle formuleringer og føringer som kommer fram i dokumentene St.meld. 30 (2003-2004) og "Læreplan for kunnskapsløftet" første og andre del.

Til tross for et manglende funn av direkte uttrykk om uteskole, har jeg tolket ord og uttrykksformer i styringsdokumentene som *implisitt* kan gi forankring for uteskole som kan betraktes som tilpasset og likeverdig opplæring.

I analyse av styringsdokumentene viser jeg til uttrykk som jeg tolker som støttende for læreres frie valg av uteskole som relevant tilrettelegging for elevenes læring. Uteskole kjennetegnes i studiens teoriramme i kapittel 2 gjennom de to didaktiske kategoriene: undervisningens læringsmåte og læringsinnhold. Disse kjennetegn ved uteskole er forankret i teori om erfaringsbasert læring hos Dewey (1996).

Jeg har valgt å presentere funn fra de tre tekstene samtidig. Utvalget av ord og uttrykk tolker jeg slik at de indirekte kan forankre uteskole som en måte å tilrettelegge undervisning for læring som fremmer tilpasset og likeverdig opplæring.

Uttrykkene eller funnene har jeg systematisert i følgende tre kategorier:

1. Uttrykk som kan støtte opp om uteskole som tilpasset opplæring ved valg i det pedagogiske handlingsrom.
2. Uttrykk som kan støtte opp om uteskole som tilpasset opplæring kjennetegnet ved læringsmåte.

3. Uttrykk som kan støtte opp om uteskole som tilpasset opplæring kjennetegnet ved lokal forankring av læringsinnhold.

## 4.2. Presentasjon og analyse av uttrykk som kan forankre uteskole

Jeg har funnet og analysert formuleringer og uttrykk som kan bidra til å gi svar på studiens første forskningsspørsmål:

### *Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?*

Analysen av læreplandokumentene foregår i henhold til Goodlads (1979) læreplananalyse fra mitt perspektiv som forsker der jeg leser og tolker de formelt vedtatte læreplandokumentene på et *oppfattet læreplannivå*.

#### 4.2.1. Ad kategori uteskole i det pedagogiske handlingsrommet

Til forskjell fra tidligere nasjonale læreplaner har den enkelte lærer, skole og skoleeier under "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) fått økt frihet og derved økt ansvar i beslutninger som gjelder undervisningsplanlegging. Jeg tolker dette slik at uteskole kan velges på linje med øvrig tilrettelegging og virkemidler i læringsmiljøet. Utvidelsen av lokalt ansvar i handlingsrommet, er en konsekvens av Kunnskapsløftets overordnede visjon om grunnskolens virksomhet der likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnet prinsipp for skolen. Holdningen er i samsvar med menneskerettighetene og *..tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov* (KD 2006:31). Et slikt verdisyn fører til at skoleeier, skolene selv og den enkelte lærer må vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (KD 2006). I det utvidede handlingsrommet som følger Kunnskapsløftet, ser jeg uteskole som et alternativt metodevalg for interesserte skoleledere og lærere fordi *...et lokalt handlingsrom for den enkelte skole og lærer skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev* (St.meld.

30 2003-2004:50). Denne delegering av ansvar til lokal planlegging, tolker jeg som en tillit fra sentrale myndigheter til at *.....den enkelte lærer, skoleledelse og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring skal skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål* (ibid:25). Slik jeg ser det er dette en følge av tiltro til den enkelte skole, som en organisasjon i kontinuerlig og selvstendig utvikling. Hele personalets kompetanse og lærerens profesjonelle undervisningsrolle skal komme til nytte i planlegging. På de lokale skoler og blant et stort antall lærere, finnes entusiasme, kunnskap om og erfaring med uteskole (Jordet 1997, 2003 og Odden 2000). Etter min oppfatning er det slike praksistradisjoner skolene og lærerne oppfordres til å videreutvikle og samarbeide om, når Kunnskapsløftet uttrykker at *...lærerne og instruktørens samlede kompetanse består av flere komponenter* og videre henstiller planen til variert bruk av *... faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet* (KD 2006:34). Denne føringen innebærer at skolene skal være *...lærende organisasjoner* (ibid). En slik organisasjon legger til rette for at kolleger kan lære av hverandre og oppdatere sin pedagogiske og faglige kompetanse. Her mener jeg at en utvidet forståelse og integrering av uteskole naturlig hører hjemme i skolers læringskultur. Det kan samarbeides om organisering av uteskole mellom lærere gjennom systematisk fastsetting i årsplaner på alle trinn. Det er stor variasjon i hvordan uteskole gjennomføres. Mange skoler praktiserer faste utedager hver uke. Andre velger uteskole når fagstoff tilsier at læresteder utendørs er de mest hensiktsmessige for å oppnå kompetanse i henhold til årsplanen. Uteskole kan også være et valg som den enkelte lærer velger å benytte i bestemte klasser eller grupper som en mindre omfangsrik tilrettelegging for læring. En felles kartlegging og systematisering av relevante læringssteder i skolens lokalmiljø, ser jeg som et egnet samarbeidsprosjekt i kollegiet.

I St.meld. 30 (2003-2004) legges det opp til en lokal frihet i fordelingen av både fag- og timer slik at lærerne skal kunne *... tilpasse opplæringen til den enkelte elevs og elevgruppes behov, skolens fysiske rammebetingelser og lærerens kompetanse* (ibid:51). Her mener jeg meldingen legger fram en klar og tydelig rettighet for de lærere som ønsker å bruke uteskole i undervisning. Føringen gir spillerom for lærere som trives og "virker på sitt beste" når de underviser i utendørs omgivelser. Det er rimelig å anta at de samme lærerne har en grunnleggende pedagogisk oppfatning om at elever som ikke mestrer så godt inne i klasseromskontekster, i større grad kan få nytten av andre optimale læringsstrategier i utemiljøer. Den lokale valgfrihet er konkretisert i St. meld. 30 (2003-2004) med et forslag om at *...inntil 25 prosent av timetallet i det enkelte fag skal kunne disponeres ut fra lokale forutsetninger og*

*individuelle behov* (ibid:9). Den lokale skole og lærer må med andre ord bruke sin kompetanse i en didaktisk vurdering om uteskole kan være en egnet måte å utnytte ressurser og timetall slik at flest mulig elever opplever mestring og utvikler allsidig kompetanse knyttet til læreplanenes mål. Jeg tolker det slik at elever som lykkes i læring ved hjelp av økt variasjon i sansebaserte opplevelser, allsidig læringsaktivitet og handlingsorienterte kvaliteter i uteskole, kan dra nytte av en betydelig andel av skoletiden til læringsarbeid med uteskole. Lærerne forpliktet til å ha *...kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier* (KD 2006:34). Lærere som underviser med hjelp av uteskole, må derfor ha en klar forståelse av ulike måter å lære på og hvorfor uteskole kan være hensiktsmessig for enkelte elevers individuelle læring.

#### **4.2.2. Ad kategori uteskole som læringsmåte**

Slik uteskole kjennetegnes i studiens teoretiske ramme, framstår den som tilpassning av elevenes læringsmåte eller tilnærming til læringsinnhold. Slik jeg oppfatter det er uteskole en måte å imøtekomme Kunnskapsløftets prinsipp om tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen og i *... arbeid med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læreprosesser, og det gir større innflytelse på læring* (KD 2006:33). I elevenes individuelle kompetanseutvikling får skoleverkets overordnede prinsipp om likeverdighet, inkludering og tilpasset opplæring betydning ved at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (St.meld.30 2003-2004). I uteskole henter elevene med seg sin individuelle forforståelse, kompetanse og lokale kjennskap fra sitt oppvekstmiljø. For enkelte elever gir uteskole mulighet for optimal læring gjennom bruk av konkrete, handlingsbaserte læringsstrategier. Læreren må observere, respektere og benytte disse individuelle forutsetningene som utgangspunkt i veiledning for kontinuerlig læring. Skolen og lærerens anerkjennende praksis, skal vise et likeverdig menneskesyn. Intensjonen vises i Kunnskapsløftet generelle del som krever at *...skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte* (KD 2006:10). Som konsekvens av likeverdighetsprinsippet, kreves det i "Læringsplakaten" at skolen skal *... fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter* (KD 2006:31). I praksis innebærer prinsippet at læreren i sin didaktiske planlegging og daglige undervisning må *...ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål*

(ibid). I uteskole kan dette vise seg ved at elevenes etablerte hverdagskunnskap og egne erfaringer i lokalmiljø spilles inn, respekteres og anerkjennes. Elever, medelever og lærere kan utvikle seg i et samspill der flere enn læreren er den aktør som har kunnskap og kompetanse innen et emne. Siden uteskole foregår på ulike arenaer utendørs, tilrettelegges undervisning og læring slik at variasjonen i elevenes bakgrunn, forutsetning, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer og *..i arbeid med fagene bidrar elev medvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring* (ibid 33). Mange forskjellige arenaer ligger til rette for ulike former for mestring både gjennom bruk av kognitive, affektive og manuelle ferdigheter og egenskaper. Dette skaper et *..inkluderende læringsmiljø* (ibid 34) og i uteskole kan elevene få anledning til å oppleve at nettopp deres forutsetninger og egenskaper blir verdsatt og utfordret. Det er et mål at elevenes lokale kompetanse kan være til glede og nytte for dem selv og medelever.

Blant elevene har noen særlige evner og talenter og andre har spesielle vansker. I uteskolen ligger forholdene naturlig til rette for et stort mangfold av autentiske og konkrete læringsopplevelser, faglige utfordringer og oppgaver. Slike læringsmiljøer kan være egnet for elever som strever med abstrakt forståelse. Mange elever har særskilte talenter som ikke kommer til syne for verken lærer eller medelever inne i klasserommene. Ved bruk av fysiske aktiviteter, lokal kjennskap og handlingskompetanse i miljøet utvides enkelte elevers mulighet for å lykkes. For andre elever kan læringsutfordringer ute innebære store utfordringer og barrierer knyttet til utrygghet og manglende kompetanse for å løse faglige oppgaver under de rammer som utemiljøet gir. Etter min tolkning av mål om helhetlig kompetanse "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006), er det sentralt at også disse elever møter varierte og nye sider av læringsstoff og læringsaktivitet ute. Kompetansebegrepet innebærer at alle elever skal mestre faglig forståelse og de utfordringene som det medfører og å bruke kunnskap i praktiske situasjoner ute i komplekse situasjoner. Slik kan uteskole bidra til kompetanseutvikling ikke bare hos de elever som ikke lykkes med abstrakt læring i klasserommet, men også blant de som strever i situasjoner utendørs. Ut fra et krav om kompetanse der kunnskap skal brukes i nye og komplekse situasjoner, mener jeg uteskole kan framstå som en arena som gir elevene andre og like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene. Mange elever stimuleres positivt til økt forståelse gjennom praktisk tilrettelegging og konkrete handlinger utendørs. På denne måten kan en organisering med uteskole føre til at et større mangfold i læringsaktivitet og derved mestringsevne blir synliggjort. Og slik kan uteskole bidra til å øke respekten for elevenes forskjellighet og samtidig gi plass og inkludere alle i fellesskapet. Uteskole bidrar til at enkelt elevenes

læringsutbytte synliggjøres som kompetanse. I uteskole settes elevene i omgivelser der de får bruke sin evne til å handle, utføre praktiske og fysisk oppgaver i virkelighetsnære situasjoner.

Slik jeg ser det gir Kunnskapsløftets omtale av skolens mål som *kompetanse* en særskilt mulighet for tilrettelegging av læring og undervisning som innebærer mer enn abstrakt forståelse og kunnskap. Uteskole gir slik jeg ser det, unike situasjoner for at *alle* elever i kompetansemål får anledning til å vise *...evne til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse* (St.meld. 30 2003-2004: 31). På denne måten kan uteskole bidra til opplæringens mål om helhetlig utvidelse av elevenes evner til *...erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (KD 2006:3). Erkjennelse utvikles i samspill og individuelt gjennom varierte opplevelser der de aktivt deltar og utfolder seg med alle sanser.

I Kunnskapsløftet hevdes det at opplæringens *..innslag av indirekte erfaring har økt på bekostning av den direkte* (ibid:16). For å imøtekomme en økning av førstehånds opplevelser og erfaring hos elevene, kan uteskolens handlingsorienterte undervisning være en egnet tilrettelegging. Gjennom variert sansestimulering og persepsjon av inntrykk bidrar *...opplæringen til å trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag* (ibid:8). Uteskolens helhetlige opplevelser og konkrete handlingsfokus kan gi grunnlag for læring gjennom å erfare kunnskap i omgivelsene. Kunnskapsløftet uttrykker at *...læring og opplevelse må sveises sammen* (ibid:10). Anerkjennelse og bruk av elevenes individuelle forforståelse må nyttes som basis i lærerens arbeid der det *...å forklare noe nytt innebærer å forankre det til noe kjent* (ibid:11). Elevens lokale forforståelse og forutsetninger for å bygge kunnskap, ivaretas og anerkjennes når *.. læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte* (ibid:10). Lærernes tilrettelegging for en erfaringslæringsprosess starter med opplevelser utendørs og *...ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter – det eleven vet, kan og tror fra før* (ibid:11). Slik jeg ser det, gir Kunnskapsløftet nærmest en ”anmodning” om tilrettelegging for erfaringslæring gjennom uteskole i kravet om at *...opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser* (ibid:10). Videre må opplæringen gi elevene *...ferdigheter til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med – både lokale erfaringer de har høstet ...i samspill mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse* (ibid:10). For å utvikle det arbeidende mennesket, viser Kunnskapsløftet til at kombinasjonen mellom praktiske og

teoretisk læring er sentralt. De elevene som mestrer godt ved hjelp av teoretisk tilnærming til fagstoff må det i opplæringen gis utfordringer til slik at de kan *...lære ved å se praktiske konsekvenser av valg, øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen* (ibid:11). Her mener jeg uteskole tilbyr et relevant alternativ i tilpassning av opplæringen. Ut fra min oppfatning gjenkjennes her spor av Deweys (1996) erfaringsbasert læringssyn slik jeg framstiller dette i kapittel 2.4. Limstrand (2004) hevder at *...Deweys tanker har hatt større tilslutning på det teoretiske enn på det praktiske plan* (ibid: 5). Ut fra min tolkning av de over nevnte sitatene fra styringsdokumentene, angir de tydelig retning for hvordan sentrale ideer i Deweys (1996) teori kan iverksettes i uteskole som praktisk pedagogikk

#### **4.2.3. Ad kategori uteskole som læringsinnhold**

Uteskole kjennetegnes i studiens teoriramme som lærestoff og læringsaktivitet forankret i skolens lokale uteomgivelser. Som tiltak for å oppnå tilpasset opplæring, understreker St.meld.30 (2003-2004) behov for variasjon i læringsmiljøet for å oppnå individuelt stimulerende læring: *En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner* (ibid:12). Et sentralt kjennetegn ved uteskole er nettopp at varierte lokale arenaer tas i bruk med sitt iboende lærestoff. I skolens nærmiljø og elevenes lokale omgivelser utvides de fysiske- og sosiale situasjoner som elevene ellers bare møter som annenhånds erfaringer i bøker, PC- skjermer eller som lærerens fortellinger. Virkelige utemiljøer i samfunnet skaper helt andre og nye samværssituasjoner mellom elever og lærer. I uteskoleundervisningen involveres også de mennesker som lever og arbeider i nærmiljøet. På denne måten kan uteskolen imøtekomme kravet om å *...dra nytte av sine lokale med spillere og sitt nærmiljø for å gi den enkelte elev best mulig utbytte av læringen* (ibid:107). Denne anbefaling i St.meld.30 (2003-2004) framkommer konsentrert i ”Læringsplakatens” prinsipp om at skolen skal *...legge forholdene til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (KD 2006:32). I utvikling av elevenes sosial kompetanse og for deltakelse i samfunnet uttrykker Kunnskapsløftet at *...lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø*

og videre må ...*undervisningen generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn* (ibid:17). På denne måten mener jeg uteskolens vektlegging av "læring om virkeligheten i virkeligheten" kan bidra til å... *gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær, og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære* (ibid:35). Dette ser jeg som et sentralt kriterie for lærerens kritiske og faglig funderte valg av stedsbasert lærestoff.

Kunnskapsløftet legger stor vekt på at opplæringen legges til rette slik at alle elever får positive opplevelser i natur. Slike intensjoner er dypt forankret og har lang tradisjon i norsk skole (Repp 1993). Uttrykk om *naturglede* vies derfor stor oppmerksomhet i den nasjonale planen der det uttrykkes at

*...opplæringen må fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv* (ibid:19).

Naturglede oppnås først og fremst gjennom å oppholde seg i natur. Slik kan uteskole og de ferdigheter innen friluftsliv som naturlig oppøves der, bidra til nærhet og glede i og med natur i fremme av livskvalitet. Glede krever et følelsesmessig engasjement som vanskelig kan oppnås uten at elevene får være i og lære i varierte naturmiljøer.



### **4.3. Sammenfatning uttrykk som kan forankre uteskole som tilpasset opplæring i styringsdokumenter**

I verken St.meld.30 (2003-2004) "Kultur for læring" eller i "Læreplan for kunnskapsløftet" (2006), "Generell del" og "Prinsipper for opplæringen" gis det noen eksplisitte uttrykk som omhandler uteskole.

I studiens teorikapittel har jeg framstilt uteskole kjennetegnet som en måte å tilrettelegge undervisning på som bærer preg av erfaringsbasert læring der læringsinnhold hentes fra skolens lokale omgivelser. I dette kapitlet har jeg trukket fram noen av uttrykkene i styringsdokumentene som er retningsgivende for tilpasset opplæring. I lys av disse uttrykkene, mener jeg at karakteristiske trekk ved uteskolens læringsmåte og læringsinnhold kan gjenkjennes. Som en konsekvens av dette finner jeg det rimelig å si at tilrettelegging for læring med uteskole er forenelige med et syn på uteskole som inkluderende og tilpasset opplæring. Slik jeg ser det kan uteskole forankres til "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) når uteskole forstås og implementeres av lærere i skolen etter ut fra de kjennetegn som er omtalt.

St.meld.30 (2003-2004) viser til at det ...*lokale handlingsrom for den enkelte skole og lærer skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev* (ibid:50). Ut fra en overordnet intensjon om tilpasset opplæring og likeverd, har Kunnskapsløftet gitt utvidede rammer i det lokale pedagogiske handlingsrommet. Det frie handlingsrommet har gjort det mulig for skoler og lærere å velge virkemidler, som for eksempel uteskole, for å tilrettelegge for elevenes læring. Skoler og lærere er gitt utvidet tillit og ansvar. Lærere kan bruke sin profesjonalitet og iverksette uteskole i overensstemmelse med deres egne pedagogiske vurderinger og tolkninger om hva de mener er egnet undervisningsmåte i tilrettelegging for læring. Valg av uteskole må lojalt følge prinsipp om tilpasset opplæring mot kompetansemål i den nasjonale læreplanen.

I henhold til St.meld.30 (2003-2004) representerer uteskole en variasjon i skolens *arbeidsmåte* og ...*ved at læring skjer på mange arenaer* (ibid:8). Kompetanse ansees i meldingen som den viktigste innsatsfaktor i arbeidslivet. Uteskole tilrettelegger større plass for og økt mangfold av sansebaserte opplevelser og derigjennom mulighet for elever til å

benytte flere læringsstiler. Praktiske ferdigheter og konkrete løsninger av faglige oppgaver og utfordringer har større spillerom i forskjellige læringsmiljøer utendørs. Læringsopplevelsene festes til opplevelser i en nær konkret virkelighet og øker slik motivasjon for uteskolens videre bearbeidelse av lærestoff innendørs. Slik imøtekommes kravet om å ta hensyn til *elevers ulike forutsetning og progresjon ...og flere får oppleve ...gleden ved å mestre og nå sine mål* (KD 2006:31).

Elevene anerkjennes i uteskole ut fra sine forutsetninger. De kan nytte kompetanse som kan være knyttet til deres lokale oppvekstmiljø. For elever kan dette innebære at de lykkes på en ny eller annerledes måte og vinner selvtillit og nyter respekt fra medelever. Elever får rik anledning til å dele sin kompetanse og være en ressurs i de andre elevenes læring. Slik kan uteskole fremme et inkluderende læringsmiljø. Elever som trives og mestrer godt i tradisjonelle undervisningsrammer, kan dra nytte av en særlig tilrettelegging i utemiljø for å øke flere sider ved sin kompetanse. Kompetanse innebærer å bruke kunnskap i nye og sammensatte situasjoner. Uteskolen bidrar slik til å *...sette elever i situasjoner der de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse* (St.meld. 30 2003-2004 :31)

I uteskole *...sveises læring og opplevelse sammen* (KD 2006: 10) og erfaringene blir autentiske gjennom varierte og sammensatte sanseinntrykk i virkeligheten. Dette innebærer at læringsopplevelsene kan *...knyttes til egne iaktakelser og opplevelser* (ibid). Uteskole foregår på ulike steder, i all slags vær til alle årstider, i samspill med forskjellige mennesker, redskaper, materiell og hendelser som oppstår eller finnes i lokalmiljø. Elevene får gjennom disse didaktiske møtene *...ny kunnskap* som forankres til noe kjent eller læring som *...hektes tett sammen med det som alt sitter, – det eleven vet, kan og tror fra før* (KD 2006:11). Slik sett er uteskole en tilrettelegging for elevenes læring gjennom *...ferdigheter til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem...* med utgangspunkt i *... den forestillingsverden barnet møter utdanningen med -både lokale erfaringer og det de har høstet* og slik utvikles...*i samspill mellom konkrete oppgaver ...faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse i klasserommet* (ibid). I uteskole fortsetter undervisningen og læring når elevene arbeider videre inne i klasserommene for å oppnå distanse og generalisering av de inntrykk som er igangsatt utendørs. Disse forhold har jeg forsøkt å vise til i min tolkning av Deweys (1996) erfaringsbaserte læreprosess i kapittel 2.4.

I uteskole møter elevene læringsinnholdet ute på forskjellige læringssteder i skolens lokale omgivelser. Skolen drar slik *...nytte av sine lokale medspillere og sitt nærmiljø* (St.meld 30

2003-2004:107). Både mennesker, natur og menneskeskapt omgivelser danner et stedsbasert læringsinnhold der elevene henter inspirasjon til å øke sin kompetanse. Både individuell og felles aktivitet og hendelser legges i uteskole til rette slik at ... *lokal samfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (KD 2006: 32). Tilrettelegging av læring i uteskolen gir elevene førstehåndserfaringer i en lokal virkelighet som lærere velger ut fordi disse omgivelsene gir en relevant læringsmiljø. Med dette blir opplæringen i fagene...*mer konkret og virkelighetsnær, og gjennom det øker elevenes evne til å lære* (KD 2006: 35).

Læringslandskap i naturområder danner ofte rammen om uteskole. Naturen har en særskilt plass i norsk kulturarv. Kunnskapsløftet setter som mål at skolen skal fremme følelsesmessige forhold til naturen og dens kvaliteter ved å tilrettelegge undervisning og friluftsliv i naturnærhet som fremmer helhetlig utvikling ...*som rører kropp, sinn og tanke* (KD 2006:19). Slike prosesser kan best foregå ved at elevene oppholder seg ute i naturlandskapene.

## Kapittel 5 Analyse og drøfting av intervju

### 5.1. Før-analyse av intervju tekster

Analyse av studiens data har foregått som en kontinuerlig prosess der jeg har foretatt analytiske valg under ulike stadier av datainnsamlingen. Etter intervjusituasjonen har jeg foretatt analytiske vurderinger for å sikre oversikt og ordne materialet. Før selve tolkningen av intervju med respondentene, foretok jeg åtte analysetrinn som innledning til hovedtolkning (Kvale 2001:122). Disse trinnene beskriver jeg i følgende punkter:

1. I forespørselen til lærerne om deltakelse i prosjektet, valgte jeg å opplyse om tema i dybdeintervjuet. Konsekvensen av dette var at alle respondentene hadde tenkt igjennom sin uteskolepraksis før intervjuet. Dette tolker jeg som betydningsfull forhåndsanalyse. En av respondentene leverte meg et ”tankekart” som et resultat av denne prosessen.
2. For å ivareta en generell og umiddelbar forståelse av hvert intervju, førte jeg logg med formelle opplysninger og min tolkning av intervjusituasjonen.
3. Muntlig intervjutekst ble transkribert umiddelbart etter intervjuet fra lydopptak til skriftlig gjengivelse. Analysen innebar at et ubetydelig antall ord og uttrykk som jeg fant helt meningsløse, ble utelatt.
4. Jeg lyttet til lydopptakene og leste de transkriberte tekstene. Dette dannet et helhetsinntrykk av hvert intervju som jeg skrev et resyme av for å sikre samtalens innhold.
5. Jeg foretok en fortetting av den transkriberte teksten der gjentakelser og digresjoner ble utelukket og vesentlig tekst skilt fra den uvesentlige.
6. Redigeringen gjorde jeg ut fra en vurdering om at intervjuets muntlig taleform framsto som uoversiktlig og lite egnet i skriftlig form.
7. I før-analysens siste fase systematiserte jeg intervjutekstene i kategorier uten å forringe helhetlig muntlige uttrykk som kom fram som overlappende svar i forhold til mine kategorier som var relatert til intervjuguiden.
8. Deltakervaliditet i før-analysen er sikret ved at respondentene har lest og godkjent sin transkriberte intervjutekst. Dybdeintervjuet er fulgt opp med en oppklarende samtale. Respondentenes bekreftelser på dette er oppbevart.

I det følgende gis en kort presentasjon av respondentene som må sees i sammenheng med kapittel 3.3.3.

Geir er pseudonym for første respondent som ble intervjuet 18.1.2007 på sin skole. Han er 50 år og adjunkt med videreutdanning i blant annet kroppsøving og utendørspedagogikk. Han underviser i grunnskolen 1.-7.trinn og har 3 år lærerpraksis i folkehøgskole, 24 år praksis som lærer i grunnskolen, 3 av disse årene som leder i kommunal naturskole. Geir har undervisningspraksis med uteskole og friluftsliv i ca 15 år og han har personlig erfaring og interesse for fysisk aktivitet og uteliv i nærmiljø.

Guri er pseudonym for andre respondent som ble intervjuet 22.1.2007 på sin skole. Hun er 52 år og lærer med videreutdanning i naturgeografi og utendørspedagogikk. Hun underviser i grunnskolen 1-7. trinn og har 26 år praksis som lærer. Guri har undervisningspraksis med uteskole i ca 12-15 år og hun har personlig erfaring og interesse for feltet ved at hun liker å være ute på turer i natur.

Dan er pseudonym for tredje respondent som ble intervjuet 23.1.2007 på sin skole. Han er 49 år lærer og inspektør med videreutdanning i matematikk, samfunnsfag, naturfag og utendørspedagogikk. Han underviser i grunnskolen 1.-7. trinn og har 25 år praksis som lærer. Dan har undervisningspraksis med uteskole og friluftsliv i ca 15 år og hans personlige erfaring og bakgrunn er som speider, 4-H instruktør, jakt og fiske.

Bjarne er pseudonym for fjerde respondent som ble intervjuet 25.1.-2007 på sin skole. Han er 44 år, førskolelærer med videreutdanning som lærer han har videreutdanning i spesialpedagogikk, norsk, matematikk, utendørspedagogikk. Han underviser i grunnskolen 1.-7. trinn og har 6 år praksis i skolen, 13 år praksis fra barnehage, 3 års praksis som leder for naturbarnehage. Bjarne har undervist med uteskole i 6 år og han har personlig erfaring og bakgrunn kjennetegnet ved at han liker å være ute.

Slik det går fram av opplysninger om personlige data om respondentene, har de lang praksis fra grunnskole eller annen pedagogisk arbeid, samt undervisning med varierte former for uteskole og friluftsliv både før, under og etter L-97. Langvarig erfaring tilsier ikke uten videre noe om refleksjon og kvalitet i praksisen. Langvarig praksis er derfor et nødvendig, men ikke tilstrekkelig kriterium for at deres synspunkter om uteskole er betydningsfulle for studien.

Alle respondentene har relevant videreutdanning som viser at de har særskilt interesse for uteskolefeltet. I tillegg har jeg kjennskap til respondentenes initiativer og tiltak med uteskole i Vestfold. På denne bakgrunn har jeg valgt ut de 4 lærerne som jeg fant var *..kunnskapsrike og motiverte* (Kvale 2001:91). Jeg vurderte deres meninger som relevante og deres informasjon var knyttet mot oppgavens fokus (Dalen 2004).

## **5.2. Analyse av intervju som meningsgenerering**

I følgende hovedanalyse har jeg satt utvalgte uttrykk fra respondentene sammen med teori for å utvikle økt mening. Studiens intensjon har vært å presentere nye perspektiver på uteskole. Analyse innebærer: *å dele noe opp i biter eller elementer* av den kunnskap som er framkommet i intervjuene (Kvale 2001:118). Jeg har tolket og koplet respondentenes uttrykk i kategorier sammen med teori for å utvikle høyere begrepsmessig sammenheng og struktur. Respondentenes stemmer er vevd sammen med mine ord, systematisert og oppsummert etter de to hoveddeler i studiens andre forskningsspørsmål:

### ***Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?***

Gjengivelse av respondentenes uttalelser som funn eller data, er uttrykt i det følgende som direkte sitater, samt komprimering og sammentrekninger av respondentenes ord ved hjelp av mine ord. Funnene presenteres med innrykk og kursiv eller bare kursiv. Jeg har forsøkt å ivareta det enkelte dybdeintervjuets helhetlige budskap. Dette mener jeg avspeiler informasjonen som jeg hørte under samtalen. På denne måten er ikke dataene basert på en bestemt "analyseteknikk" (Kvale 2001).

Det er viktig å understreke at data om uteskole som kom fram i intervjuene, er sett i et lærerperspektiv. Respondentenes har uttrykt hvordan de har oppfattet og operasjonalisert uteskole (Goodlad 1979) ut fra det mandat som "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) gir. Elevperspektivet, som erfart læreplan, kommer i denne analysen bare indirekte til uttrykk gjennom lærernes tolkning av elevene. Det samme gjelder andre aktørperspektiv, for eksempel fra foreldre, som respondentene kun refererer til i sin tolkning av uteskolevirkeligheten.

Respondentenes muntlige tekst representerer i denne studien uttrykk fra skoleverkets praksisnivå. Tolkningen er relatert til lærernes ettertanke og profesjonalitet som finner sted i

deres lokale handlingsrom. Jeg forsøker med andre ord å ta vare på respondentenes forståelse av "Læreplan for Kunnskapsløftet" (KD 2006). Formuleringene representerte det Bjørnsrud (2004:235) omtaler som *lærerens stemme*. I denne studien, der jeg retter meg mot utvikling av lærernes praksis, mener jeg det er rimelig at deres individuelle valg av ord og uttrykk, kommer fram. Dette til tross for at respondentene finner støtte i formuleringer som ofte hentes direkte fra styringsdokumentene. Det kan derfor innvendes at deres pedagogiske refleksjon ut over å henvise til styringsdokumentene, er lite synlige i materialet. Jeg tolker imidlertid intervjuet slik at respondentenes presentasjon av eksempler på iverksettelse av uteskole, er indikasjoner som det er rimelig å anta avdekker dypere ettertanke av føringene som de henviser til i Kunnskapsløftet. Med uttrykk fra deres oppfattede og iverksatte læreplannivå, har jeg hatt til hensikt å belyse studiens andre forskningsspørsmål med de fire utvalgte lærernes kjennetegn og begrunnelser for uteskole.

Respondentenes svar er knyttet til Bjørndal og Liebergs (1978) undervisningskategorier i den didaktiske relasjonsmodellen. Dataene slik jeg tolket de, overlappet hverandre i forhold til mine kategoriserte spørsmål i intervjuguiden om læringsmåte, læringsinnhold, læringssted og læringsmål. Dette tolker jeg som tegn på at nettopp uteskole er en undervisningsform der planleggingskategorier er sterkt sammenvevd og innbyrdes avhengige faktorer som et didaktisk nettverk (Tiller 1995).

### **5.3. Presentasjon av data med analyse av empiri og teori om kjennetegn på uteskole**

Respondentenes identifisering av eller oppfatning av *hva de legger i begrepet uteskole*, har primært kommet fram ved hjelp av intervjuguidens første hovedspørsmål: "Kan du si hva du mener med uteskole?" I tillegg stilte jeg spørsmål som jeg forventet kunne gi oppklaringer om forståelse, kjennetegn, organisering og tilrettelegging av uteskole hos respondentene (se vedlegg 1: Intervjuguide). Svarene er systematisert i tre grupper i analyse av første del av studiens forskningsspørsmål om *..hvordan lærere kjennetegner uteskole i sin undervisningspraksis?*

Lærernes meninger framkommer som et oppfattet- og operasjonalisert perspektiv (Goodlad 1979). Det vil si at svarene viser lærernes ord og språk som oppfatninger om og implementering av uteskole. Respondentene har i en begrenset grad integrert oppfatninger om uteskole fra andre aktører i læringskulturen som for eksempel elever, kollegaer, ledere og foreldre.

### 5.3.1. Ad didaktiske valg i handlingsrommet

I svarene som respondentene ga om kjennetegn, organisering og forståelse av uteskole, kom det fram klare henvisninger til den nasjonale ”Læreplan for kunnskapsløftet”(KD 2006). Med små variasjoner blant respondentene viste alle fire at de oppfattet uteskole som et didaktisk valg de foretok i sitt frie handlingsrom (Berg og Wallin 1983). Sagt med andre ord var uteskole en beslutning i deres lokale undervisningsplanlegging for å nå nasjonalt bestemte kompetansemål. Geir viste til dette da han hevdet at:

*Kunnskapsløftet rett og slett gir lokalt handlingsrom for å organisere undervisningen som vi selv vil. Dette gir mulighet og aksept for uteskole. Jeg har skolemyndighetene i ryggen.*

Alle respondentene viste til Kunnskapsløftets krav om et variert utvalg av læremidler og at skolen og læreren selv må vurdere og velge sin organisering og metoder for å realisere målet i læreplanen. Respondentenes henvisning til ”Læreplan for kunnskapsløftet” (KD2006) tydet på bevisst og sikker oppfatning om at uteskole er en beslutning de tar i lys av prinsippet om å fremme tilpasset opplæring som den enkelte skole og lærer har rett til. Geir satt videre ord på dette da han sa:

*Ut fra krav om lokal tilpassning syns jeg vi kan forsvare bruk av uteskole. Undervisningen skal være lokalt forankret og vi lærere har stor frihet til å bestemme veien fram til målet.*

Forståelse av det utvidede frie handlingsrommet ble bekreftet også av Guri som viste til at:

*Vi har nå en frihet i forbindelse med Kunnskapsløftet, til å velge metode. Målene står der, men ikke hvilke metoder vi skal bruke.*

Jeg tolket det slik at de fire respondentene hadde klar forståelse av det formelle grunnlag i Kunnskapsløftets for økt lokal frihet i valg av virkemidler i handlingsrommet slik dette kommer fram i styringsdokumentene som jeg analyserer disse dokumentene i kapittel 4.2. Det kan se ut til at tillit og ansvaret som følger den lokale pedagogisk frihet, oppleves av



respondentene som positivt. Kunnskapsløftet er en nystartet reform som det tar tid å implementere. Dette vil ofte føre til at lærere fortsetter å benytte tradisjonelle virkemidler uten å prøve ut alternative metoder. En slik holdning beskriver Hiim og Hippe (1998) som en lite profesjonell utnyttelse av handlingsrommet. Dan antok, slik jeg tolket han, at dette også kan ramme videreutvikling av uteskole under Kunnskapsløftet, og at det derfor var viktig at noen entusiastiske uteskolelærere ”førte skuta videre”:

*Kunnskapsløftet gjør lærere friere til å ta i bruk uteskole, men lærere slår ikke så fort over i et større handlingsrom. Det er bestandig noen lokomotiv som må føre an, det er noe med skip som har kommet i siget!*

For en av respondentene så det ut til at han følte seg alene i sin uteskolepraksis, og derfor verdsatte Bjarne den støtte og anerkjennelse han fikk fra ledelsen idet han understreket at ...*rektor støtter meg i at uteskole er tilpassa opplæring.* Jeg finner det rimelig å anta et slike situasjoner kan oppstå ved mange skoler der få lærere er engasjerte i uteskole. Det understreker behovet for felles valg og innstilling til uteskole i kollegiet som nødvendig for at uteskole skal fungere optimalt. Slik felles holdning virket positivt ifølge lærerne ved Lutvann skole (Jordet 2003). Dans skole ser ut til å fungere som en lærende organisasjon i forhold til å utvikle uteskole siden han uttrykte at:

*Vår skole er godt i rute med uteskole som metode i handlingsrommet. Vi driver kollegabasert veiledning for å gi hverandre gode opplevelser og ideer, samt trygghet i voksengruppa.*

Guri beskrev tilsvarende forhold blant sine kolleger:

*Vi har fått snudd det til en veldig positiv holdning til uteskole. Vi har blitt stadig flere som bruker uteskole.*

Respondentenes fokusering av faglige målsettinger, hindrer uteskole i å fungere kun som ”tur- og friluftslivsaktivitet” slik Tordsson (2000) omtaler. Jeg tolket respondentenes forståelse av uteskole som noe ”mer” enn friluftsliv. I henhold til Kruse (2005) viser respondentene at de i undervisningen skilte bevist mellom å være i og å lære i omgivelsene. Det er ifølge Sandell (2004) forskjell i hvordan mennesker opplever omgivelsene som rekreasjonslandskap og læringslandskap ut fra formålet med oppholdet. Fredens (2005) mener uterommet gir handlingsimpulser til læreprosessen, mens innerommets inntrykk stimulerer til ro og fordypelse.

### 5.3.2. Ad generell forståelse av uteskole

Jeg stilte et generelt og åpent spørsmål i intervjuguidens innledning om forståelse av uteskolebegrepet hos respondentene. Mange av svarene her ble utdypet i uttrykk knyttet til respondentenes begrunnelser for uteskole som i kapittel 5.4.

Alle respondentene beskrev uteskole som en hensiktsmessig tilrettelegging, og slik kan uteskole gjenkjennes i Deweys (1996) pragmatiske pedagogikk. Geir ga uttrykk for uteskole som instrument i arbeid for å nå skolens mål ved å vise til sitt planleggingsspørsmål:

*Hva er det ved vårt levemiljø som gjør det hensiktsmessig å ta elevene ut?*

Han foretok et hensiktsmessig valg av læringsmiljø i forhold til undervisningens intensjon. Tilsvarende instrumentelle funksjon understrekes i kapittel 2.4. i henvisning til Kruse (2005), Fredens (2005) og Jordet (2003). De hevder at utendørs undervisning og læring må preges av kvaliteter som skiller seg fra læring som foregår inne. Et slikt forhold kom også fram i Dans beskrivelse av uteskole som den

*...aktivitet og læringa som ikke foregår i klasserommet. Der (ute) gjør vi andre aktiviteter som bare utemiljøet gir rom for og som gir helt andre opplevelser og oppdagelser.*

Jeg mener uteskole kan betraktes som et middel i henhold til Deweys (1996) reformpedagogikk med vekt på målrettet utvikling av elever for demokratisk samfunnsnivå.

Utendørsomgivelsene ble holdt fram på en måte som viste at respondentene mente de ga elevene helt andre kvaliteter i arbeid med fagstoff ute, enn det som tilbys inne. Dewey (1996) kaller impulsene i klasserommet for annen-hånds-erfaringer. Ute i omgivelsene gis det større tilpasning gjennom variasjon i fagstoff og rom for individuell aktivitet. Geir understreket mangfoldet i uteskole ved å

*...drive differensiert undervisning i utemiljø og bruke nesten alt det som er virkelighet. Elevene får adekvate utfordringer ute, og erfaringer som tas med inn.*

Jeg merket meg at de økte kompetansekrav som stilles i Kunnskapsløftet, ble sterkt understreket blant respondentene. Lek og fri læringsaktivitet som tidligere satt preg på uteskole (Jordet 1998), ble ikke trukket fram i særlig stor grad hos respondentene verken som kjennetegn eller begrunnelse for uteskole. Bjarne gjorde sitt fagfokus i uteskolen klart ved å si at *...kunnskapsløftet gir rom for uteskole, men stiller økte faglige krav*. For meg kan det se ut til at respondenten oppfatter "faglige krav" som teoretisk kunnskap. Kompetansemål innebærer også anvendelse av kunnskap og mestring av praktiske ferdigheter slik St.meld. 30

(2003-2004:31) avklarer kompetansebegrepet. Guri iverksatte uteskole ut fra det hun kalte ... *faglige målsettinger ofte som tverrfaglig arbeid, når jeg tar med ungene ut. Sosiale og andre mål kommer i tillegg.*

Slik jeg oppfattet respondentene ga alle uttrykk for endring med uteskole slik de praktiserte den under L-97 og slik de gjennomførte mer kunnskapsrettet praksis under Kunnskapsløftet. Ifølge Geir må... *uteskole i Kunnskapsløftet bli mer fagrettet enn L-97 der det ble snakket mer poetisk om utemiljø.* Det kan synes som de frie arbeidsmåter som Klette (2003) var kritisk til, ikke preger uteskole slik de fire respondentene nå praktisert uteskole under Kunnskapsløftet. Arbeid med basisferdigheter og fagrelatert innhold dominerte nå deres uteskolepraksis.

Alle respondentene beskrev på ulike måter uteskole som *meningsfull læring* ved at de benyttet læringsomgivelser fra elevenes oppvekstmiljø. På denne måten kunne de tilpasse undervisningen mellom mål i nasjonal læreplanen og elevenes lokale tilhørighet. I kapittel 2.4 redegjør jeg for hvordan Dewey (1996) og Tiller (1995) fremmer verdien av å forankre undervisningen i elevenes lokale omgivelser. Jeg oppfattet respondentenes implementering av uteskole som eksempel på bruk av egnede omgivelser ut fra Deweys (1996) intensjon om meningskonstruksjon for elevene i samspill med det samfunnet har satt som betydningsfulle mål.. Ifølge Kruse (2005) bør uteskolen tilstrebe slik enhet mellom skolen og elevens verden. Det kan tyde på at Geir har denne tankegangen når han i sin planlegging av uteskole ble ledet av det didaktiske spørsmålet:

*Hvordan bruke naturen og miljøet utafør klasserommet til meningsfull undervisning. Nærmiljøområdene gir mange muligheter for undervisning og læring.*

Respondentenes første kjennetegn på uteskole var angivelser av *hvor* uteskole fant sted. De lokaliserte uteskole til steder utenfor skolebygninger og klasserom på steder i nærmiljø som var preget av natur og kultur. Denne "virkeligheten" utenfor klasserommet gjenkjennes fra Jordets (1998, 2003) uteskolebegrep og i Dahgren og Szczepanskis (2001) avgrensning av utendørspedagogikk slik det kommer fram i kapittel 2.1. Alle de fire respondentene ga ved hjelp av varierte formuleringer, uttrykk for at de benyttet et mangfoldig reportuar av lokale læresteder siden de som Guri så på uteskole som... *en måte å bruke arenaer utenfor klasserom og skolebygg i nærmiljøområder. Nærmiljø gir mange muligheter for ulike typer undervisningsrom.*

Naturområder ble trukket fram i en særstilling som læringsarena av Bjarne. Han skilte seg fra de øvrige respondentene ved sin understrekning av uteskole som undervisning i skog, ved kysten og andre nære naturlandskap:

*Uteskole har ofte noe med natur å gjøre, men den foregår også i andre kulturlandskap. Uteskole skjer på læringsarenaer der elevene lærer når de får oppleve og se det de lærer om. Det er aktivitet og læring som ikke foregår i klasserommet, men i natur og samfunn. Læringsarenaer er primært i natur, men også i kulturlandskap.*

Vestøl (2003), Lunde (2000) og Jørgensen (1999) begrenser uteskolens læringssteder til naturområder. Respondentene mente naturområder ofte ble benyttet i korte undervisningsøkter fordi elever raskt rakk fram dit til fots. Alle skolene hadde skogområdet tett ved skolen. Manglende ressurser til transport hindret Guri og Dan i å ta i bruk det de mente var betydningsfulle historiske- og andre kulturelle læringssteder i lokalmiljøet.

Alle respondentene var tydelige i sine uttrykk om at uteskole ikke måtte forveksles med friluftsliv eller andre former for turvirksomhet. Dan understreket dette i uttrykket om at i uteskole lærer elevene

*... om natur i natur og samfunn i samfunn. Ved å fylle uteskole med faglige aktiviteter som bearbeides inne, blir uteskole noe annet enn turaktivitet.*

Respondentenes forståelse av uteskole kan knyttes til oppfattelsen av utendørspedagogikk som læring i vekslings mellom konkrete opplevelser og teoretisk refleksjon. På samme måte som hos Dahlgren og Szczepanski (2001) og Sandell (2004), bruker respondentene læringsarenaer også i samfunns- og kulturlandskap slik at "utendørs" begrepet omfatter et bredt miljømangfold, ikke bare natur. Limstrand (2007) benytter den generelle betegnelsen stedsbasert læring om dette.

I tillegg til sin egen forståelse av uteskole, trakk respondentene til en viss grad inn synspunkter om uteskole som finnes i læringskulturen blant elever, kolleger, ledelse og foreldre. Når respondentene ofte brukte *vi*, istedenfor *jeg*, i omtale av uteskole, tolket jeg det slik at både elev og lærerperspektivet om uteskole ble inkludert. Eksplisitt sa respondentene lite om elevenes forståelse av uteskolebegrepet, men jeg tolker deres praksisfortellinger og øvrige uttalelser slik at de hele tiden ivaretok elevperspektivet som kom fram ved referanse til elevers opplevelser og erfaringer i uteskole. Elevenes holdning til uteskole uttrykkes eksplisitt av Dan da han refererte til mellomtrinnelevne ved sin skole og deres *...ønske om økt bruk av*

*uteskole ikke lenger kan ignoreres. Guri viste hvordan ansatte på hennes skole valgte uteskole ut fra en felles forståelse av undervisningsformen i læringskulturen:*

*Uteskole er inne på halvårsplanene, og har falt mer og mer plass i plan og praksis på linje med alle de andre virkemidlene. Vi finner fram og setter inn læringstema som passer for uteskole fra mål i Kunnskapsløftet.*

Iverksetting av uteskole som del av skolenes felles årsplanlegging ble også gjennomført på Geirs skole der de *...utarbeider halvårsplaner på klassetrinnsteamet der vi setter inn når og hvor det passer å bruke utemiljø.*

Respondentene ga uttrykk for at de ble respektert og akseptert for sitt valg av uteskole. I følge Kunnskapsløftet skal organisering av arbeidsformer og innhold tilpasses den enkelte skoles kompetanse og pedagogiske refleksjon (KD 2006). Det så ut til at respondentene fikk utfolde og dele sin uteskolekompetanse med kollegaer slik for eksempel Geir uttrykte dette ved at han fikk *...gjenklang for uteskolebruk blant kolleger og jeg blir overhodet ikke motarbeidet. Skolen har et stort mangfold av undervisningsmetoder der uteskole inngår som en av disse.* Det var bare Bjarne som ikke ga uttrykk for godt samarbeid med sine kollegaer da han *...savnet oppfølging hos de andre lærerne av elevenes læring og min undervisning i utemiljø. Uteskole må inn på de andre lærernes årsplaner på vår skole.* For Bjarne var det derfor viktig at ledelsen ga han *...veldig støtte for uteskole som tilpassa opplæring. Det er grunnen til at jeg får lov til å holde på. Rektor viser positiv holdning gjennom argumenterer i plenum for uteskole i ressursfordelingskampen om tid og penger blant kolleger i planmøter.* Det var kun Bjarne som eksplisitt omtalte rektors anerkjennelse og forståelse av uteskole. En av respondentene fungerte selv som inspektør ved skolen og implisitt er hans holdning et positivt signal om bruk av uteskole i det kollegiet. Respondentene så det som svært betydningsfullt at uteskole ble satt i system med faste dager og regelmessig integrering i årsplaner som uttrykk for en kollektiv forståelse og anerkjennelse av uteskole. Dan understreket dette ved å vise til sin skole der *...lærere på småskoletrinnet er flinkest med uteskole som der organiseres med en fast dag i uka med fast lærerstab. Mellomtrinnet har mer sporadisk bruk av uteskole.* Her vises en generell tendens om reduksjon i bruk av uteskolens i høyere klassetrinn (Jordet 1998). Denne situasjonen er et sentralt område for videre utviklingsarbeid for økt bruk av uteskole i høyere klassetrinn. Uttrykk fra alle respondenter viste at uteskolens potensiale utnyttet best når de som kontaktlærer har undervisning i mange fag og har mye tid i klassen. Guri mener at det er mest *...gunstig å ha uteskole i egen klasse.* Bjarne sikret seg tid for uteskole i egen klasse ved å organisere *...to faste uteskoledager i uka med en helhetlig plan.*

For å få fram nyanser i forståelsen av uteskole, stilte jeg spørsmål om hva respondentene tror er årsak til at kolleger ikke benytter uteskole som undervisningsmetode. Begrensningen ble primært forklart ut fra at respondentene trodde lærerne følte et tidspress med hensyn til innhold som skal rekkes for å nå kunnskapsmålene i den nasjonale læreplan. Respondentene oppfattet kollegaenes behov for å ha kontroll over hva de rekker å gjennomgå av fagstoff. Derfor antok de at kollegaene valgte å undervise inne i klasserommet. Dette var ”stressende” forhold som respondentene selv ”kjente på kroppen”, men de valgte allikevel å benytte uteskole. Guri beskrev dette ved sin opplevelse av uteskole som...*mye pes. Det er mye enklere å drive undervising inne, mer avslappende.* Dahlgren og Szczepanski (2001) viser at læreres trivsel i uteskolearbeid øker når de har fått kompetanse innen utendørspedagogikk. Slik jeg tolker dette kan respondentenes valg av uteskole tyde på forankring i en sterk personlig overbevisning om verdien av slik tilrettelegging. Dette til tross for at de, på samme måte som kollegaer, kjente tidsknapphet i forhold til kompetansemål. De valgte uteskole også under Kunnskapsløftets økte tids- og prestasjonspress. Bjarne ga uttrykk for vanskeligheter knyttet til måling av læringsutbytte i uteskole:

*Karakterer gir mer press fra kolleger og foreldre. Hvis vi hadde hatt karakterer, da hadde jeg ikke hatt is i magen til å bruke uteskole, selv om jeg har egne erfaringer med at elevene lærer mye faglig i uteskole.*

Dan antydte problematikken knyttet til evaluering ved å vise til at ...*det er mer krevende å undervise i utemiljø og vanskelig å vite noe om resultatet.* Slik jeg ser det kan opplevelser av økt ”kunnskapspress” hindre læreres valg av uteskole i handlingsrommet. Slik jeg ser det er *kompetansekravet* i Kunnskapsløftets mål grunnlag for å si at elevvurdering også må omfatte deres kompetanse som *anvendelse* av kunnskap ute i lokalomgivelsene. På denne måten kan det skje en tilpasset evaluering av elevenes opplæring. Dan kommenterte vanskelighetene med å måle kompetanse som fremmes gjennom uteskole:

*Uteskole har mange læringsmessige sider. Mange fagmål imøtekommes selv om ikke ”resultatene” kan måles dagen etter, for kunnskapen legger seg inn hos elevene i en erfaringsbase som er nyttig å kunne spille på.*

På denne bakgrunn kan uteskole sees i lys av Hermansens (2006) mening om at læring er komplisert prosess som ofte tar uante og mangfoldige veier.

### 5.3.3. Ad friluftsliv og fysisk aktivitet

Respondentene ga uttrykk for forståelse av uteskole som en allmenn tilrettelegging av undervisning og derfor som noe mer enn friluftsliv. Dan understreket at friluftsliv og turbegrepet må skilles fra uteskole fordi *...verken lærere eller elever ønsker å bare være på tur. Ungene blir lei og utålmodige av bare å være på tur. Det må fylles med noe.*

Respondentene ga varierte uttrykk for at de praktiserte uteskole som målrettet læringsarbeid og ikke som rekreasjon eller tilfeldig lek og fysisk utfoldelse utendørs. Friluftslivskompetanse var et verktøy for å fremme faglig læring slik det omtales i kapittel 2.5. Guri så friluftsliv som et hjelpemiddel i elevenes læring og i sin egen undervisning med uteskole da hun betegnet det som *... et aspekt ved uteskole, men bare å være i naturen og friluftsliv blir for snevert.* I likhet med Dan som startet med uteskole *...ut fra friluftsliv, aktivitetsdager og uker utendørs*, ga alle respondentene uttrykk for at de hadde et personlig nært forhold til natur og friluftsliv og at slike interesser var inngang til deres undervisningspraksis med uteskole. Respondentene antydte at deres erfaring med friluftsliv hadde hatt stor betydning for deres kompetanse i og derved valg av uteskole. Guri uttrykte sitt forhold til uteskole som *...en metode jeg behersker og har erfaring med at den funker. Metoden passer meg.* Lærernes forankring av uteskole ut fra egen interesse og forutsetning, avspeiles også i Jordets (2003) undersøkelse av lærerne ved Lutvann skole. Abelsen (2002) viste at uteskolelærerne fikk inspirasjon til sin undervisning fra rollemodeller innen ulike fritidsarenaer. Geir pekte på sammenhengen mellom privat engasjement og lærerprofesjon ved at:

*Lærere generelt legger opp til undervisningsmetoder ut fra sin egen styrke. Ut fra mitt forhold til natur, som for meg representerer "det gode liv", kan jeg være en god modell i lærerarbeid ved hjelp av uteskole.*

Alle respondentene ga tilkjenne at de var opptatt av fysisk aktivitet og friluftsliv som sentral livskvalitet. De mente at verdier ved det å være ute var en norsk kulturtradisjon som skolen hadde ansvar for å bringe videre og tilpasse for *alle* elever. Bjarne ga uttrykk for denne inkluderingen i felleskulturen ved at *...friluftsliv i uteskole gir alle en mulighet til å delta i norsk kulturarv ved at de har lært noe om hvordan de skal oppføre seg, kle seg og te seg ute.*

Respondentene så det som sentralt element at læringsaktiviteten i uteskole var preget av at elevene var i fysisk aktivitet. Elevene deres gikk, syklet eller gikk på ski til og fra lærestedet. Læringshandlingene der var i tillegg preget av fysisk utfoldelse slik Dewey (1996) fordrer at

kroppen skal være en aktiv del av læreprosessen slik hans jeg tolker hans teori i kapittel 2.4. Bjarne ga naturområder prioritet i valg av læresteder, siden terrenget i nærmiljønaturen stilte motoriske utfordringer og et bredt tilfang av taktile, vestibulære og kinestetiske sanseimpulser. På denne måten fremmet uteskolen helsegevinst slik Mygin (2005) Fjørtoft og Larsen (2005) viser i sine undersøkelser. Dette imøtekommer intensjoner i St.meld. 30. (2003-2004) om at *...fysisk aktivitet kan være en del av det ordinære arbeidet med fagene* (ibid 53). Bjarne ga uttrykk for dette ved å si at *...kroppøving og daglig fysisk aktiviteter, motorikk og bevegelse er sentralt i uteskole og det kommer vi "gratis" til med metoden.*

Respondentene oppfattet en svært positiv holdning til uteskole blant foreldrenes. Alle respondentene mente foreldrene så på uteskole som en god anledning for elevene til å være fysisk aktive og at de fikk inntrykk ute. Foreldrene støttet opp om at elevene i følge Geir fikk *...varierte opplevelser og bruk av andre sider av seg sjøl.* Foruten opplysninger på foreldremøter, gjorde respondentene uteskole kjent hos foreldrene gjennom temasamlinger, utstillinger av elevarbeider, fotografier, loggbøker. Uteskole ble i stor grad kjent gjennom elevenes livfulle fortellinger hjemme om hendelser i uteskolen. Dan beskrev det gode samarbeidet ved at *...foreldrene er min enkleste gruppe å ha med å gjøre, full støtte der. Veldig positive foreldremøter. De synes fortsatt at barna er små og trenger lek og aktivitet utenfor pulten i klasserommet.*

Guri viste også til at foreldre ser uteskole som god oppfølging av barnehagens utendørs- og friluftaktivitet når hun sa at *...mange elever har bakgrunn i naturbarnehager og foreldrene synes det er fint at vi følger opp denne biten.* En slik helhet mellom barnehage og skole er ønsket i Kunnskapsløftet slik jeg viser i kapittel 2.4. Slik jeg tolker respondentene så det ut til at de ikke forventet at foreldrene skulle forstå verdien av uteskole som faglig målrettet undervisning. Det så ut til at de slo seg til ro med at foreldrenes støttet opp om uteskole som fysisk utfoldelse i frisk luft i skoletiden. Respondentene aksepterte foreldrenes oppfatning, men selv la de størst vekt på læringsperspektiv i uteskolen. Dan ga uttrykk for denne holdningen ved at:

*Turbegrepet har vært nyttig argument i forhold til dialogen med foresatte. De er lettere å "treffe" på den måten. Foreldre liker å se sine unger i lykkelig aktivitet. Vi lærere vil jo noe mer!*

Dette tolker jeg som en noe defensiv holdning hos respondentene. Slik jeg ser det har skolen en utfordring i å gjøre kjent uteskolen som et tilpasset virkemiddel i målrettet læringsarbeid.



Det er viktig at foreldre som sentrale aktører i læringskulturen forstår og støtter opp om læringsfokuset i uteskoleundervisningen.

## **5.4. Presentasjon av data med analyse av empiri og teori om begrunnelse for uteskole**

Respondentenes uttrykk om sine *begrunnelser for uteskole*, har primært kommet fram ved hjelp av dybdeintervjuets andre hovedspørsmål: ”Hvilke kvaliteter mener du kan begrunne bruk av uteskole?” Dette hovedspørsmålet er fulgt opp av delspørsmål om forankring av uteskolen i forhold til tilpasset opplæring, læringsmåte, læringsinnhold og bruk av utemiljøer (se vedlegg 1: Intervjuguide). Svarene er systematisert i to grupper i analyse av andre del av studiens forskningsspørsmål om

*...hvordan lærere begrunner uteskole i sin undervisningspraksis?*

Som tidligere nevnt, framkommer lærernes meninger også her i et oppfattet- og i et operasjonalisert læreplanperspektiv (Goodlad 1979). Lærernes egne formuleringer viser deres begrunnelser for valg av uteskole.

### **5.4.1. Ad læringsmåte i uteskole**

I respondentenes uttalelser om hvordan elevene lærer i og med uteskole, har jeg forsøkt å finne spor som kan knyttes til teori i kapittel 2.4. der jeg har forankret uteskole i Deweys (1996) ideer om erfaringsbasert læring. Ut fra dette perspektivet har jeg tolket varierte uttrykksmåter hos respondentene, som jeg mener er forenelige med en forståelse hos Dewey (1996:44) om elevenes læring som utløp for *livsenergi*. Slik jeg forstår Dewey, kan læring sees som elevenes søking etter anledninger for å kombinere sine egne forutsetninger med kunnskap og kompetanse i samfunnsomgivelsene. Fredens (2005) ser omgivelsene ute som ideell ramme for læringsopplevelser og læringshandlinger. Slik aktivitet næres best i utendørs

omgivelser. Undervisning inne i klasserommet kan i større grad konsentreres om abstrakt forståelsesutvikling motivert ved konkrete erfaringer i utemiljø. Slik jeg tolket Geir, forsto han dette da han viste til følgende eksempel:

*Elevene utfordres gjennom uteskole som hele mennesker. Uteskolelæringa sitter i kroppen slik at de bruker seg sjøl på en dypere mer omfattende måte i kombinasjon mellom teori og handling. For eksempel hvis vi har vi om vekt, og elevene går 5 kilometer med 5 kilos tyngde i ryggsekken. Da mener jeg de får en bedre forståelse av hva tyngde enn om de bare fikk undervisning om vekt gjennom abstrakte begreper i matematikk.*

Jeg mener eksempelet over viser tilrettelegging for elevers refleksjon basert på kroppslig sansemessig erfaring. Her illustreres Dales (1996) synspunkt om at god undervisning tilrettelegger for induktiv læring. Induktiv læring begynner med elevens erfaringer som utvikles derfra mot rasjonell kunnskap.

Respondentene viste til elevers mangfoldige opplevelser gjennom varierte sanseimpulser i utemiljøet. Guri og Geir henviste til Gardner (1993) i sin forståelse av sansene som sentralt i ulike former for *intelligens* som individuelle forutsetninger for læring og bruk av ulike læringsstrategier. I kapittel 2.4. viser jeg hvilken betydning Dewey (1996) tillegger sanseimpulsene i første fase i erfaringslæringsprosessen. Dewey mener samspill mellom eleven og omverden motiveres av lystfølelse og skapende virksomhet som opplevelser ute kan gi. Guri beskrev sin oppfatning om hvordan elevene tar i bruk hele sanseapparatet ute:

*Alle sanser brukes i større grad bevegelse, smak, lukt, syn, hørsel og temperatur. Det er lettere å knytte læring til knagger ut fra dette. I uteskole husker elevene hva som skjer i motsetning til i klasserommet der så mye skjer som bare drukner.*

Eksempelet illustreres første fasen i "Modell av erfaringsbasert læring i uteskole" i kapittel 2.6. Elevene opplever sanselig *nærhet* i møte med fagstoff i situasjoner ute. De påfølgende fasene av bearbeiding mot økt abstraksjon, bidrar til den nødvendige *distanse* til stoffet i elevenes kunnskapskonstruksjon. På denne måten mener jeg konkrete opplevelser ute setter abstrakt tankegang i spill. I utdyping av dette viser jeg i kapittel 2.4. til Fredens (2005) advarsel om at uteskole ikke må stanse opp i første fase og kun iverksettes som konkrete hendelser og friluftsliv. Sanseimpulsenes betydning for individuelt tilpassede læringsstiler, ble understreket av Dan som mente *...det er lettere å utfordre sansene ute ... Elevene får informasjon inn på flere kanaler, noe som øker forståelsen og den sitter lenger.* Fredens (2006) mener varierte og sammensatte sanseintrykk har betydning for hjernens neurologiske

funksjon. Tordsson (2000) hevder at det moderne mennesket har behov for å trene opp varhet og hukommelse knyttet til sine sanseopplevelser. Tilsynelatende ser det ikke ut til at moderne mennesker har behov for like ”skjerpede sanser” som våre forfedre for å overleve. Dan var klar over sanseintrykkenes innflytelse på læreprosessen da han refererte til sin erfaring med at:

*Kunnskap som elevene har fått ute, lar seg hente fram igjen til ny bruk. Uteskole er felles opplevelser som kanskje er sterkere enn de i klasserommet. Det er derfor viktig å ta med seg disse erfaringene inn. Elevene husker jo mye bedre det de gjør ute.*

Jeg mener Dans uttrykk viser til hvordan uteskolens sansebaserte læringspotensiale kan benyttes. Sammenheng mellom elevenes felles og individuelle inntrykk fra utearenaer danner basis for ettertanke og videre utvikling av erfaringer inne, slik jeg henviser til hos Dewey (1996) i kapittel 2.4. Respondentene ga ved ulike formuleringer begrunnelser for uteskole ved tilrettelegging av stoff og oppgaver kunne differensieres slik Dan uttrykte det:

*Undervisningsoppgavene ute blir mer åpne i forhold til både prosessen og resultatene enn i klasserom. Oppgavene ute skal ofte løses i form av konkreter enten som hjelpemidler eller for eksempel ved å samle, spore opp, finne, observere, registrere eller ta i bruk. Oppgaver som gis er ikke for ”spisse og trange”, de gir rom for ulike løsninger uten at de alltid har en facitbit.*

Respondentene uttrykte at de impulser og erfaringer som elevene får i uterommet, følges opp som refleksjon, bearbeiding og abstraksjon, blant annet gjennom loggskrivning og utstrakt bruk av PC, digitale foto og andre dokumentasjoner fra utemiljø. I kapittel 2.4. viser jeg til Deweys (1996) beskrivelse om elevenes handlinger i lokalomgivelsene, som deres forsøk med å ...skaffe seg fruktbare erfaringer og for å finne ut hvordan verden er, og gjennom opplevelse å oppdage ...hvordan ting henger sammen (ibid: 54). Aktiviteten i seg selv skaper ikke erfaring, mener Dewey (1996), men inntrykkene må forbindes med refleksjon. I refleksjonsfasen er klasserommets tradisjonelle rammer velegnet. Dewey (1996) mener impulsene som elever får, ikke må være ”blinde”, men gi drivkraft og retning mot betydningsfulle nye erfaringer. Tiller (2006) kaller dette læringslyst som omskapes til læringsenergi. Respondentene viste til energisk oppfølging av elevenes erfaringer ute med hjelp av loggskrivning, muntlige framføringer, formingsprodukter og andre former for resultater og dokumentasjon. Geir understreket betydningen av lærerens oppfølging og retningsgivende veiledning i elevens bearbeidelse av inntrykk og handlinger ute:

*Refleksjon og bearbeiding etter et opphold i skogen må ta utgangspunkt i spørsmålet: Hva var hensikten med dette og hva lærte jeg her? Etterarbeid må skje ut fra elevenes erfaringer ute, i bearbeidelse ved å lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. I logg skal de reflektere over hva som var hensikten med uteaktiviteten.*

Loggboka ble omtalt av alle respondentene som et velegnet redskap der elevene med hjelp av de fem basisferdighetene, setter ord på og fester distanse til sine individuelle erfaringer. Denne refleksjonsfasen foregår som regel inne, men når vær og andre forhold tillater det, mente respondentene at refleksjon og bearbeiding like gjerne skjedde ute.

Bjarne mente *...elevene har stor glede av å formidle ting de har sett og gjort ute.* Guri viser betydningen av at ikke bare faglige, men også samspillsituasjoner må "tas med inn" for videre refleksjon. Hun uttrykte at *...loggbok brukes allerede i første klasse med dokumentering av erfaringene, også i form av konflikter og liknende situasjoner.*

Respondentene viste hver på sin måte hvordan læring i uteskole ivaretok både et praktisk handlingsrettet perspektiv og et teoretisk perspektiv i læreprosessen mot kunnskap. På denne måten framsto Dahlgren og Szczepanski (2001) og Tordssons (2000) tanker om uteskole som potensial for helhetlig kompetanseutvikling gjennom metaforen "hode-hånd-hjerte". Sett i pedagogisk ideperspektiv kan det antydes at uteskole gir mulighet for å forene det klassiske skille mellom sjel og legeme, eller fornuft og følelse slik det kommer til uttrykk hos Aristoteles og andre pedagoger gjennom idehistorien. Dette er vist i kapittel 2.4.1. Jordet (2003) framstiller en pedagogisk tenkning bak uteskole som *... syntese mellom teori og praksis* (ibid:226). Det vil si at uteskole representerer tilrettelegging som forener de to kunnskapstradisjonene. Respondentenes beskrivelser viste at de i sin uteskoleundervisning, tilrettela for konkrete aktiviteter i landskap som involverte enkeltelevens sansing og persepsjon som grunnlag for utvidelse av tankemønstre mot ny forståelse. Dan uttrykte dette ved at :

*Elevene har ulik erfaringsbakgrunn og i uteskolen aksepteres og nyttes deres ulike forutsetninger i større grad enn de får vist inne. Varierte utfordringer ligger naturlig til rette ute.*

Allerede i intervjuets innledende data viste respondentene til en oppfatning av uteskolens karakteristiske inkluderende trekk som individrelatert læring. Respondentenes uttrykk viste at undervisning i utemiljøenes mangfold innebar differensierte læringsutfordringer der elevene fikk bruke ulik kompetanse og individuelle læringsstiler i tråd med Kunnskapsløftets krav om varierte læringsstiler (KD 2006). I uteskole får elevene vist et større spenn av mestring enn i

andre læringsmiljøer fordi der synliggjøres flere forutsetninger og egenskaper som de i følge Geir *..kommer med til skolen med.*

Slik jeg tolket uttrykk fra alle respondentene, ga de eksempler som viste deres anerkjennende syn på elevene. De ivaretok elevene ut fra Deweys (1996) *..vekt på verdien av de tidlige erfaringene hos umodne personer*, og Deweys advarsel mot å *...betrikte de som lite verdt* (ibid:51). En slik holdning til elevene, begrenses selvsagt ikke kun til uteskoleundervisning. Valg av uteskole i handlingsrommet tolker jeg imidlertid som et signal om respondentenes holdning til elever som likeverdige aktive deltakere i opplæringen. Guri ga uttrykk for dette i beskrivelse av at i uteskole...*oppnås tilpassa opplæring fordi ute kan alle mestre noe. Hver enkelt er verdifull, det blir klarere i uteskole fordi oppgavene der kan løses så ulikt.* Ifølge Hermansen (2006) kan anerkjennelse av elevens tidligere erfaring komme i konflikt med skolens etablerte normer om betydningsfull kompetanse. Sagt med andre ord er ikke all forforståelse og alle forutsetninger like akseptable og velegnet for kontinuerlig kunnskapsutvikling hos eleven. Jeg ser derfor Deweys (1996) vurdering av lærerens rolle som veileder i elevenes kunnskapskonstruksjon, som sentral i uteskole.

Alle respondentene mente utemiljøer var egnede læresteder for å utvikle respekt og forståelse både for lærer og elev. I utemiljøer opplevde de andre egenskaper hos hverandre enn i klasserommet. Geir ga et eksempel på dette da han sa at *...elever kan ha peiling for eksempel om sjøliv, båter og seiling. Ute ved kysten får de da vist og brukt det de kan i et miljø som ikke finnes innen skolens områder.*

Fellesskolen skal ifølge St.meld. nr 30 (2003-2004) bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Slik jeg tolket begrunnelsene for uteskolen hos respondentene, bidro den til å gjøre det enklere for skolen å gi *..rom for alle* og for læreren å ha *... blikk for den enkelte* (KD 2006:10). Dan beskrev dette på sin måte ved å si at *...ute dominerer ikke enhetstanken så mye, det blir ikke så mye marsjering som inne. Ute distraheres ikke læreren av at eleven sklir i en bakke istedenfor å følge lærerens plan om telle kongler.*

Kunnskapsløftet framhever at *opplæringen må knyttes til* (elevens) *egne iaktakelser og opplevelser* (KD 2006:10). Guri ga uttrykk for at læreren fikk bedre anledning til å observere elevenes individuelle læringsstiler ute. Alle respondentene trakk spesielt fram muligheten for elevenes praktiske eller manuelle ferdigheter slik Jørgensen (1999) viser til. I uteskolens tilrettelegging for ulike læringsstiler viste Geir til Gardner (1993) som han mente hadde *...fornuftige tanker og pedagogikk..* som hadde fascinert han. Guri hevdet at uteskolen skiller seg fra andre metoder ved at *...elevene tar inn og bruker sansene på en helt annen måte. Dette passer godt i forhold til Gardners teorier og tanker.* Det sansebaserte grunnlag for

individuell læring, understrekes hos Deweys (1996) ved impulser og opplevelsesinntrykk som grunnlag i erfaringslæringen slik jeg viser i kapittel 2.6. Bjarne viser til prinsippet om å ivareta elevenes ulike læringsstiler i Kunnskapsløftets (KD 2006:31) og sier at:

*Kunnskap sitter bedre når den læres gjennom flere sanser. Noen elever er flinkere praktisk, det vil si til å gjøre ting. Elevene lager ofte sine egne tilpasninger til løsning av oppgaver og oppdrag når de jobber ute. Elevene vet om hverandres kompetanse og ferdighet. Jeg ser tydelig forskjellene i gruppa og at de finner glede i ulike aktiviteter i utendørs omgivelsene.*

Respondentene pekte alle på at elevenes forkunnskaper ofte er forankret i praktiske ferdigheter og lokal kjennskap. Dette kan føre til et rollebytte der eleven ”eier kunnskap” som ikke læreren har. Slik jeg ser det, utfordres her skolens særegne tradisjon med å stille spørsmål til elevene der lærerne allerede vet svaret slik jeg henviser til hos Saljø (2001) i kapittel 2.5. Tradisjonen viser tegn på manglende tillit til elevenes forståelse og iboende kompetanse. Det kan stilles spørsmål om skolens ”lærings-monopol” i vår tid der kunnskap ifølge Saljø (2001) i stor grad konstrueres på samfunnsarenaer utenfor skolen. Samfunnet stiller nye utfordringer til skolen og lærerrollen som ”kunnskapsbase”. Respondentene ga uttrykk for at deres tilrettelegging i uteskole bar preg av tiltro til at læring skjer uten at de ”kontrollerer” elevenes erfaring i mange situasjoner. Jeg ser det slik at uteskole på denne måten kan bidra til å reduseres lærerens definisjonsmakt. Guri ga uttrykk for dette ved å si at:

*I klasserommet er læreren mesteren, ute kan det like godt være en elev som er mester eller mentor. Lærere overraskes ofte av hva enkelte elever kan og viser ute.*

For mange lærere vil slike undervisningssituasjoner som rokker ved det tradisjonelle forhold mellom lærer og elev, medføre ”kontroll- og kaosangst”. Geir så dette som årsak til at mange lærere vegrer seg mot å bruke uteskole fordi der har læreren ..stor utfordring å organisere et kaos. Selv mente han imidlertid at ...*differensiering av opplæringen ute er enklere enn inne.*

Dan uttrykte sin mening om at undervisningsmåten i uteskole la til rette for undring og individuell tilpassning av læring. Med denne begrunnelsen hevdet han at naturfag, til tross for fagets tradisjonelle bruk av utemiljøet, ikke uten videre var egnet for uteskolens undervisningsform. Jeg festet derfor stor interesse for Dans uttalelse om at ...*uteskolebiten i naturfag blir mye lærerstyrt og undervisninga er der veldig definert av bestemte oppgaver og mål.* Videre mente Dan at naturfag ikke la til rette for ...*undring og utforskning.* Dette mener jeg avslører en holdning hos respondenten om innsikt i elevenes aktive deltakelse under

kunnskapskonstruksjon i uteskolen erfaringslæring som motsats til formidlingspedagogikkens gitte, fastsatte sannheter.

Respondentene viste forståelse av utsekolens differensierende organisering som tilpasset opplæring for *alle* elever. Sagt med andre ord så ble ikke uteskole oppfattet som spesialundervisning. Spesialundervisning er virkemidler for elever som ikke har nytte av det ordinære opplæringstilbudet (Bachman og Haug 2006). Blant respondentene ble uteskole snarere forstått som en organisering av undervisning for alle elever. I utendørsmiljøet fikk elevenes særskilte egenskaper, ferdigheter og kunnskaper stort spillerom.

I intervjuguidens avsluttende oppklarende spørsmål tok to av respondentene opp uteskolens tilrettelegging for elever med fremmed kulturellbakgrunn. Respondentene viste en særskilt omtanke for at elever kan ha svært ulike forutsetninger for både å være i og å lære i miljøer utenfor klasserommet. I uteskole krever det flerkulturelle mangfoldet i særlig grad at læreren *...har blikk for den enkelte* (KD 2006:10). Stadig flere av respondentenes elever hadde familie og forutsetninger fra kulturer der opphold og ferdsel ute i natur og friluftsliv var en uvanlig aktivitet. Geir ga uttrykk for denne kulturelle utfordringen ved at *..norsk kulturarv er preget av sterk naturtilknytning. I muslimsk tradisjon skal naturen fryktes og unngås fordi den er truende og ond*. Kunnskapsdepartementet understreker at nykommere som ikke deler det norske samfunnets felles referanserammer, trenger *...stadig ekstra forklaringer* (KD 2006:14). Kompetanse for utendørs undervisning kan ofte bære preg av "taus kunnskap". De fremmedkulturelle elevenes individuelle forutsetninger ble ivaretatt gjennom informasjon og veiledning til foresatte. Guri refererte til at *...elever vi har fra asiatisk og arabisk bakgrunn er positivt innstilt til uteskole og vel forberedte fra hjemmene med klær og utstyr*. Geir så på uteskole som velegnet læringsform for generell utvikling av kompetanse om lokalsamfunnet ikke bare for fremmedkulturelle elever, men for alle elever:

*Ute får elevene økt forståelse for hvordan det norske samfunn fungerer ute i virkeligheten. De lærer å kjenne regler for samvær og oppførsel på buss, i butikker og i andre menneskeskapte omgivelser.*

Respondentene ga uttrykk for at mange elever verken har forkunnskap, trives med eller tilsynelatende har behov for uteskole for å mestre faglige oppgaver. Elever som lærer godt og lykkes i læringsomgivelser inne i klasserom, må allikevel vise at de kan bruke sin kunnskap i virkelighetsnære og komplekse situasjoner som tilrettelegges i uteskole. Guri viste at utfordringer i uteskolen på denne måten treffer flere grupper elever:

*Noen elever fungerer forferdelig dårlig i klasserom, men de fungerer veldig bra ute.*

*Andre må trene seg på å lære ute. Flere elever lykkes ute, ikke minst de som kaver litt.*

I kapittel 2.4. omtales kompetansebegrepet med utgangspunkt i St.meld. 30 2003-2004. Kompetansemål innebærer at elevene skal gis relevant tilrettelegging der de kan øve opp sin evne til å mestre ...*komplekse utfordringer eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave* (ibid.31). Sett på denne bakgrunn gir utendørs omgivelser situasjoner og oppgaver som alle elever skal mestre, også de som lykkes i læringsmiljøet innendørs.

Uteskole imøtekommer også kravet om tilpasset opplæring ved å tilby rolige omgivelser for de som lærer best i slike omgivelser, bevegelses utfordringer eller sosialt samspill for de som drar nytte av slike læringsstiler. Dan pekte på at det mangesidige læringsmiljøet ute ved at det der er ...*flere plasser for elevene til å trekke seg tilbake og ta distanse. Jeg opplever stadig elever som plundrer inne, men får til ting i ute.* Guri mente at omgivelsene ute gir ...*flere arenaer enn et snevert klasserom. Det gir rom for utfoldelse ut fra den enkeltes forutsetninger.*

Respondentenes uttrykk om elevenes individuelle tilnærminger til læring i uteskole, knytter jeg til Deweys (1996) tanker om å forene hverdagsaktivitet og vitenskapelig forankret faglig læring. Tiller (2006) sier begreper må forbindes med observasjon og erfaring, men slik erfaring må knyttes til begreper, hvis ikke blir de meningsløse. På denne måten kan læreren binde sammen det som innendørs undervisning har vist seg å være velegnet til, med det som utendørsundervisning er egnet til i uteskolens tilrettelegging. Undervisningen må forene det som skolen har satt som samfunnsnyttige betydningsfulle mål og det innhold som oppleves meningsfullt for eleven i sitt nærmiljø (Kruse 2005). Bjarne ga følgende eksempel på en slik læringssituasjon:

*Ole i 4.klasse var en sånn fyr som ikke lærte tall eller andre abstrakte oppgaver. Han hadde erfaring fra litt snekring sammen med bestefaren. Derfor løste han matematikkoppgavene om kvadratmeterutregning på en praktisk måte ute på stranda. Plutselig ble han sett i klassen. Med slik anerkjennelse går du til himmels for en periode.*

Slik jeg tolker eksempelet, ble Oles kompetanse anerkjent og synliggjort. Han mestret og opplevde respekt, og det er rimelig å anta at han ble motivert for mer læring.

Mange elever oppleves av respondentene som fysisk urolige inne i klasserom. Alle respondentene peker på at særlig disse elevene profiterer på læring ved å bruke kroppen ute.

Guri hadde denne elevgruppen i tankene da hun sa:



*Ute er det alltid et tilpassa nivå å prøve seg på, noen oppgaver som de mestrer. Jeg har aldri opplevd at noen har "blitt stående der nakne". Inne slår usikkerhet ut i lærevegning, uro i kroppen, rømming og "do-flying".*

Dewey (1996) mener det er en unormal situasjon når kroppslig aktivitet skilles fra det han kaller *betydningstilegnelse*. Dette ga Geir uttrykk for ved at: *..mange elever frustreres i læringen inne fordi de må sitte mye i ro, men de mestrer læring og oppgaver ute*. Dewey (1996) så med bekymring på at kroppen gjennom skolehistorien har blitt vurdert som. *...en kilde til utgang* (ibid:55). Han peker på uheldige konsekvenser av dualismen mellom sjel og legeme. I Deweys (1996) teori framstår erfaringslæring både som en kroppslig og en åndelig aktivitet. Sanseropplevelsene kommer til eleven gjennom kroppen og kroppens bevegelser. Elevenes erfaringer og forståelse kommuniseres til medmennesker som uttrykk gjennom kroppen, slik jeg tolker Deweys teori i kapittel 2.4.

Respondentene vurderte trygghet som et sentralt element i tilpasset opplæring både i forholdet mellom elever og mellom lærer og elev. Bjarne ga uttrykk for at *..tilpassa opplæring fungerer når elevene er trygge i en gruppe, kjenner hverandre, samarbeider. Da er det gøy å lære*. Alle respondentene kommenterte på ulike måter at de mente tilhørighet og trygghet var enklere å oppnå i samspill utendørs. Utemiljøer bar i seg kvaliteter som bidro til at mellommenneskelig kontakt oppleves der som mer "nært". I kapittel 2.2. viser jeg at trygghet er et sentralt grunnlag for tilpasset opplæring ifølge Arneberg og Overland (2001). Dan viste forståelse av dette da han mente at:

*For mange er det lettere å snakke ute, elevene får en flik av læreren og slepper mer til enn i klasserommet der alle er "i taleflommen" til enhver tid.*

*Læreren favner bedre om hver enkelt elev ute selv om vi ikke treffer alle hele tida.*

Respondentene ga varierte uttrykk for at uteskole er egnet i utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Bjarne understreket at samhandling og sosiale ferdigheter fremmes og *...læring skjer når gruppa fungerer innad. Mye gruppeoppgaver, sosialt samspill og gode ledere ute gir trygghet for læring*. Jeg tolker dette i retning av at elevene i utemiljøer finner sine roller knyttet til virkelighetsnære og autentiske oppgaver som skal løses. Dan viste til at utfordringene tilpasses ved at *i uteskole ... styrer noen elever og andre blir styrt. Dette gir en sosial utfordring*.

### 5.4.2. Ad læringsinnhold i uteskole

Respondentene ga varierte uttrykk om *hvor* de iverksatte sin praksis med uteskole i utemiljø, og hvorfor de valgte disse. Dan begrunnet uteskole som læring *...som skjer på utsida av skolen, læring om miljøet skjer der miljøet er*. Arneberg og Overland (2001) forklarer at lærerens dobbelte inkluderings oppgave innebærer tilpassning av lærestoff både til den lokale kulturen og til elevenes individuelle læreforutsetning. Elevenes holdninger, ferdigheter og kunnskaper utvikles som et resultat av inntrykk i deres sosiokulturelle oppvekstmiljø ifølge Saljø (2001). Prinsippet vises hos Dewey (1996) i synspunktet om at eleven ikke må isoleres fra sine omgivelser fordi forståelse, ikke bare handler om å absorbere "fremmed" kunnskap, men gjenkjenne, utvikle og internalisere nye sider av kunnskap...*som en dannelse utenfra og som rekapitulering av fortiden* (ibid:52). Deweys (1996) sentrale prinsipp om læring som en kontinuerlig prosess, bygger og videreutvikler elevenes forståelse som lokal kjennskap og hverdagsaktivitet. Elevene oppnår erfaring gjennom interaksjon, samspill, med andre mennesker i lokale natur og kulturomgivelser slik disse prosessene omtales i kapittel 2.4 og 2.5. Geir viste til Kunnskapsløftet for *...å forsvare uteskole* ut fra lokal forankring. I sin undervisning benyttet han følgende didaktiske spørsmål når han i undervisningsplanen valgte ut det mest egnede sted for læring:

*Hva er det i vårt levemiljø som gjør det hensiktsmessig å ta elevene med ut? Jeg forsøker å finne de mest hensiktsmessige stedene for læring i årsplanen. Jeg ser det som verdifullt at elevene kommer ut og ser sammenhenger i verden.*

Respondentene presenterte et bredt utvalg av læringslandskap som var begrunnet ut fra tanken om stedsbasert læring, slik Limstrand (2007) forstår begrepet som et område med iboende kvaliteter til læringsarbeidet. Respondenter var fra Vestfolddistriktet. Deres valg av steder for læring, var særlig knyttet til fylkets særtrekk ved klima, landskapsformer og historiske minnesmerker. Slike distriktsmessige forutsetninger vil alltid gi varierte lokale rammer for uteskole i forskjellige landsdeler. Respondentene ga følgende varierte beskrivelser av sine mest brukte læringssteder ute:

*Bygninger og konstruksjoner i urbane rom, trafikkmiljøer, parker, ulike skogslandskap, kyst- og strand, morenehauger og grustak, elver, bekker og vann, gårder- og landbruksområder, bygdetun, kirkgårder, utendørs museer og utstillinger, historiske plasser, kulturhistoriske minnesmerker, butikker- og kjøpesentere,*

*oldtidsveier, trenings- og lysløyper, elevenes skoleveier, ulike arbeidsplasser, eldresenter, barnehager og elevenes hus og hjemsted.*

Bredden i læringslandskapene viser at det finnes et stofftilfang knyttet til alle fag i Kunnskapsløftet. Kolb (2000) kritiserer utdanningsinstitusjonenes tendens til å utelate nettopp slike ”levende” læringsomgivelser fra ...*den virkelige verden* (ibid: 61).

Respondentene viste også til ulike samarbeidssituasjoner med aktører i lokalmiljøet med for eksempel:

*Foreldre- og besteforeldre, pensionister, prester, folk som arbeider ute, barnehagebarn- og ansatte, bussjåfører, pensjonister, museum- og turguider, samt instruktører i de lokale turist- og speiderforeninger.*

Guri betegnet den kompetansen som fantes blant aktører i lokalmiljø ved å si at hun i uteskolen benyttet ...*folk som kan noe og har noe å fare med!*

Alle respondentene viste at de først og fremst brukte områder som lå i en avstand fra skolen dit elevene kunne ...*gå, sykle eller gå på ski*. Videre begrunnet de bruk av ulendt terreng for å sikre at elevene fikk benyttet grovmotorikk i utfordringer gjennom for eksempel: *aking, klatring, klyving, løping, hopping og bevegelseslek*. På denne måten ble elevene sikret regelmessig fysisk aktivitet i daglig læringsarbeid med uteskole, slik jeg omtaler dette i kapittel 2.5. med referanse til Mygin (2005), Fjørtoft og Larsen (2005) og Jordet (2003). Guri så at tiden som hun tidligere benyttet til lek og fysisk utfoldelse i uteskolen, hadde begrenset seg i undervisningsarbeid med Kunnskapsløftet. Hun mente ...*tid til fagoppgaver, har gått på bekostning av lekperioden*.

Til tross for at alle respondentene hadde godt opparbeidede leirplasser knyttet til sine skoler, ble ikke disse benyttet i særlig stor grad. Jeg tolket dette som et tegn på deres forståelse av uteskole som noe mer omfattende enn å ”flytte” ut undervisning til et leirsted. Guri og Bjarne ga uttrykk for at leirplassen ofte skaper det de omtalte som ”tur- og bålhygge” -preg over uteskoleundervisningen. Dette mente de virket pasifiserende i læringsprosessen. Bjarne fortalte at hans skole ...*har en leirplass og et værskydd med tak, men ”vi går ikke ut for å gå inn”. Dette er også grunnen til at vi ikke vil ha lavo. Vi vil unngå bålets ”passifiserende” virkning i uteskolen*.

Elever lærer ikke av mål, men av innhold, og i uteskole knyttes innholdet til et stedsbasert lokalt lærestoff og læringsaktivitet slik jeg vurderer dette i kapittel 2.5. Respondentene ga inntrykk av at uteskole kan benyttes som virkemiddel for å nå de fleste fagmål innen skolens

opplæring. De viste til at deres års- og periodeplanlegging styres av Kunnskapsløftets målformuleringer. Ut fra vurdering av målene, utformet de årsplanen og vurderte de hvor og når det var egnet å tilrettelegge undervisningen i og med utendørsomgivelsene. Ifølge Dewey (1996) skal skolen fremme en kompetanse som samfunnet ønsker, uten at undervisningen *frastøter*, men snarere *aktiviserer* eleven. Når læreren velger å benytte kjente områder i elevenes nærmiljø, mener jeg dette bygger på elevenes lokale tilhørighet og engasjement. Guri mente det ikke var *...noe tema eller innhold som det ikke er mulig å undervise i med uteskole. Jeg får inn fag på en annerledes måte i uteskole.* Læreplanen gir uttrykk for det Kruse (2005) kaller betydningsfulle politiske og samfunnsnyttige mål. Undervisningens oppgave er å få disse målene til å virke meningsbærende for eleven gjennom emner i deres ”nære” omgivelser slik at læringsinnhold også kan bli ”kjent og kjært”. På denne måten kan uteskole skape identitet ved å utvide elevenes røtter og tilhørighet ved økt kunnskaps- og følelsesmessig forankring til sitt oppvekstmiljø.

Alle respondentene ga uttrykk for at de benyttet uteskole i undervisning knyttet til de fleste fag og emner der de nevnte opp: *norsk, geografi, forming, naturfag, matematikk, religion og livssyn, kroppsøving, samfunnsfag, mat og helse, musikk.* To av respondentene nevnte engelsk som et fag der de ikke hadde benyttet uteskole. Geir ga sin begrunnelse i at *...faglighet alltid er utgangspunkt for uteskole. Det at elevene lærer andre ting er ekstragevinst* for når han benyttet uteområder i undervisningen på denne måten:

*Jeg tar utgangspunkt i kompetansemålene, vurderer hvor jeg kan tilrettelegge den beste undervisningen. Ute kommer vi ofte til ”dekka bord” med hensyn til omgivelser og materiale. For eksempel hvis elevene skal lære om friksjon. Da er det smart at elevene selv får kjenne på og se bremsespor med både opplevelser fra sykkel, kjelke og bil..*

Dahlgren og Szczepanski (2001) viser til at læring i et autentisk lokalmiljø, gir tematisk integrasjon av lærestoffet i motsetning til klasserommets undervisning som ofte styres av fagdelt timeplanorganisering. Respondentene ga tydelige uttrykk for at læring i uteskole er tverrfaglig eller flerfaglig i den forstand at de arbeidet mot flere mål i læreplanen samtidig. De viste at uteskoleøkta siktet mot faglige mål, men samtidig ble sentrale utviklingsmål fra læreplanens generelle del ivaretatt. Geir ga uttrykk for uteskolens tverrfaglige tilnærming i følgende eksempel:

*Når vi går til og beveger oss i skogsfelt, observerer tømmerdrift, elevene får sitte i skogsmaskiner sammen med skogsarbeiderne, observerer og reflekterer over inngrepet i naturen, samler emner til å spikke ulike tverredskaper fra einerbusker. Vi*

*bearbeider dette både ute og seinere inne med digitale foto og pc, tekstsaking, samtale, lesing, regning, håndverk. Basisferdigheter øves opp. Kompetanse utvikles i kunst og håndverk, naturfag og i kroppsøving med friluftsliv. Observasjoner av det vi opplever knyttes til samfunnsfag. Intensjonen om økt fysisk aktivitet i hverdagen oppfylles når vi går til og oppholder oss i skogen. Generelle mål om miljøbevissthet og omsorg for natur skjer gjennom kjennskap med skogen, samspill med folk som jobber der. Underveis arbeider vi mot mål om det samarbeidende mennesket.*

Slik jeg ser det, illustrerer dette uteskoleeksempelet hvordan læringsmiljø kan begrunnes ut fra at det gir autentiske og sammensatt lærestoff ute i skolens omgivelser. Slike virkelighetsnære læringsimpulser og utfordringen kan ikke gjenskapes innendørs. Guri gir et annet eksempel som representerer begrunnelse for utskole som en tverrfaglig tilnærming:

*Etter jul gikk vi ut og skar toppen av de gamle juletrærne i nabolaget. Vi spikket, dro av barken og laget tvarer, et gammeldags redskap til å røre i grøtgryta med. I dette opplegget involverte vi miljøkunnskap med gjenbruk av søppel, naturfag, kunst og håndverk, kroppsøving, skriveferdighet og økt kjennskap til nabolaget.*

Jeg mener disse eksemplene synliggjør Deweys (1996) tanker om tverrfaglig, autentisk tilnærming til læring når han sier at fakta ikke må løsriveres fra sin opprinnelige virkelighet. Klassifisering i fag er, som han sier, ikke en del av *barnets erfaring; ting kommer ikke ringmerket til individet* (ibid:25). Systematiseringen av elevenes erfaringer i fagdisipliner, foregår i erfaringslæringens refleksjonsfase (Hermansen 2006) slik jeg viser til dette i kapittel 2.5. og i ”Modell av erfaringslæring i uteskolen” i kapittel 2.6.

Gjennom bearbeiding av erfaringer i elevenes logg, mente respondentene at elevene fikk utviklet sine fem grunnleggende ferdigheter. Ifølge Hygum og Olesen (2003) knyttes kompetansebegrepet til elevenes potensiale for å handle og samspille i en sosial og kulturell kontekst. Basisferdigheter som elevene nytter både ute og innendørs med uteskole, har støtte i kompetansebegrepet slik det framkommer i styringsdokumentene som evne til å mestre komplekse forhold, aktiviteter eller oppgaver slik det kommer fram i kapittel 4.2. Blant de basisferdigheter som respondentene mente ble hyppig benyttet i uteskole var: *samtale, språk- og kommunikasjonstrening ute. Skriftlig trening og tekstsaking både ute og inne. Særlig mye praktisk matematikkoppgaver ute der vi finner materiale for mengdelære, måling, volum, tyngde, lengde, grader, tid. Trening av digital kompetanse ved bruk av digitale kamera, klokker, skrittellere og kart. Vi bruker internett i dokumentasjon av aktiviteter, observasjoner, produksjoner og utstillinger.*

Respondentene ga på ulike måter uttrykk for at uteskole har svært stor betydning for elevenes utvikling som integrerte mennesker. Fra generelle del av "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006), trakk respondentene særlig fram uteskolens potensiale for å fremme utvikling av elevene som samarbeidende og miljøbevisste mennesker. Klafki (1996) sammenfatter formaldannelse som individrelaterte mål, og materialdannelse som fagrelaterte mål, i begrepet kategorialdannelse. Slik jeg oppfatter respondentenes eksempler, imøtekommer deres uteskolepraksis ofte begge målkategorier samtidig. Geir ga uttrykk for at uteskolen imøtekommer *...mer ekte samarbeid som læringsaktivitet mot det samarbeidende mennesket fordi de ytre forutsetningene i omgivelsene krever at elevene er nødt til å samarbeide. Elevene trenger hverandre for å lykkes i praktiske oppgaver. Dan framhevet autentisiteten i de lokale læringsstedene når han sa at disse var ...en mer ærlig arena enn klasserommet der elevene får mer nære opplevelser. Geir viste også til det virkelighetsnære i uteskolens potensial for å utvikle menneskelig samspill og miljøbevissthet: For å oppnå mål om det miljøbevisste menneske er det bare en måte å gjøre dette på, det er ved å være i naturen, bruke natur og utvikle ydmykhet og kjærlighet til omgivelsene. Det aller peneste som står om uteskole, står på side 19 i Kunnskapsløftet, det er om naturglede, det om" å nøre hugen". Guri mente at uteskolens bruk av mange utendørsarenaer i samfunnet bidro til å ...fremme en etisk holdning i møte med mennesker, ting og situasjoner som oppsto i omgivelsene og hun hevdet videre at å gjøre ting sammen med andre er lettere ute der ...elevene lærer samværsformer og regler om oppførsel. De lærer hvordan de skal te seg på ulike steder ute, ta ansvar for den de er og det de gjør og dette har sammenheng med mål om det miljøbeviste og det samarbeidende mennesket.*

## **5.5. Sammenfatning av empiri og teori om kjennetegn og begrunnelse for uteskole**

Dybdeintervjuene har framskaffet materiale for å analysere et utvalg av fire læreres oppfatninger om uteskole. Tolkning er gjort på bakgrunn av individuelle meningsuttrykk og fortellinger fra praksis om hva uteskole er og deres begrunnelser uteskole.

Uteskole oppfattes av respondentene som et blant flere virkemidler som skolen og læreren kan velge i det frie pedagogiske handlingsrommet.

Respondentene oppfattet Kunnskapsløftet slik at det gis tillit til den enkelte skole og lærers kompetanse i didaktiske beslutninger om uteskole som tilrettelegging for læring i lokal læreplanlegging.

Respondentene kjennetegnet uteskole som undervisning og læringsaktivitet som foregikk ute i nærmiljøet. Elevenes læringsopplevelser ute ga erfaringer som ble ivaretatt og utviklet videre inne i skolens tradisjonelle læringsomgivelser.

Skolens nære naturområder og varierte læresteder i de lokale kultur- og samfunnsomgivelsene ble benyttet som læringsmiljø i uteskole. En av respondentene la primært vekt på naturlandskap som læringsmiljø fordi terrenget der virket stimulerende for fysiske aktivitet.

Stedsbasert virkelighetsnært læringsstoff og læringsaktivitet ble benyttet i de fleste fag og emner knyttet til skolens kompetansemål.

Uteskole ble valgt som metode når respondentene mente områder ute ga relevant, hensiktsmessig tilnærming til innhold og mål i årsplanen.

Respondentene så uteskole som en læringsmåte der elevene arbeidet med fagstoff som individuelle og felles oppgaver og utfordringer på en mer praktisk måte enn inne i klasserom.

I uteskole kunne elevene i større grad enn inne, nytte flere læringsstiler i møte med fagoppgaver. Utemiljøet ga egnede muligheter for mestring hos elever som ikke lykkes med stillesittende eller abstrakt læring. I undervisningen ute tok respondentene utgangspunkt i elevenes individuelle kompetanse og forutsetninger som ”de kom med” til skolen. Uteskolens tilrettelegging ut fra den enkelte elevs bakgrunn mente respondentene kunne fremme differensiering og individuelt tilpassede oppgaver. De mente elevene i uteskole fikk allsidig stimulering av sanser og mye plass til fysisk utfoldelse, samt et aktivt og handlingsrettet møte med lærestoff i natur- og kultur.

Respondentene tilrettela for at varierte sanseimpulser dannet grunnlag for at elevene fikk bruke ulike læringsstiler slik at flere mestret læringsutfordringer.

Respondentene mente anerkjennelse av enkelte elevers forutsetninger og praktiske tilnærming til forståelse og mulighet for vise kompetanse, skaper økt læringslyst.

Respondentene viste til deres bruk av et bredt utvalg av natur- og kulturarenaer i skolens lokale omgivelser. Ute møtte elevene fysiske rammer og sosiale situasjoner som oppsto mellom elever, lærer og lokale personer. Læringsinnholdet er ofte flerfaglig slik virkeligheten framtrer utenfor skolebygningene. I uteskole ivaretas mål knyttet til individets utvikling som

integrerte mennesker i samspill og faglig kvalifisering. Særlig er dette tydelig i utvikling av det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket.

De lokale miljøene som respondenten benyttet i undervisningen, bekreftet, forsterket og utvidet elevenes tilhørighet og trygghet i sitt oppvekstmiljø. Denne anerkjennelsen mente de kunne øke elevenes opplevelse av mening og motivasjon for læring.

Fordi elevers ulike kompetanser og forutsetninger ble mer synelig ute i praktiske situasjoner, bidro uteskole til økt anerkjennelse, og selvtillit hos mange elever som ikke kjente det same inne i klasserom.

Mestring hos elever som lykkes i tradisjonelle læringsmiljøer inne, ble utfordret som kompetanse i nye komplekse situasjoner ute.

Læringsresultater og erfaringer fra utemiljø ble bearbeidet ved hjelp av ulike basisferdigheter ofte inne i klasserom, slik at fagstoff ble satt i en mer abstrakt kontekst med felles begrep- og symbolspråk.

Respondentene understreket nødvendigheten av en felles forståelse og samarbeid om uteskole i den enkelte skoles læringskultur dersom uteskolens læringspotensiale skulle utnyttas best mulig.

Respondentene mener at uteskole kan bidra til å fremme økt fysisk aktivitet hos elevene ved at de forflytter seg til uteområder og bruker kroppen i læringsstrategier ute.

Friluftsliv ble sett som kompetanse og hjelpemiddel når uteskole foregår i natur. Ferdigheter og kunnskap knyttet til friluftsliv, var da sentrale kompetanse som ble benyttet både av lærere og elever.



## Kapittel 6 Avsluttende drøfting

### 6.1. Oppgavens perspektiver

Gjennom arbeid med oppgaven har jeg hatt til hensikt å belyse og å gi en troverdig framstilling om tema:

*Belysning av uteskole som tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet.*

Problemstillingen har jeg utdypet ved å finne svar på følgende to problemstillinger:

*Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter?*

*Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?*

Analysene i studien er en begrenset meningskonstruksjon om uteskole som kan nyttes i videre utvikling av uteskole som tilrettelegging for elevers læring av kompetansemål i grunnskolen. På bakgrunn av oppgavens tilnærminger finner jeg det rimelig å si at uteskole er i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring, og derfor kan velges av skoler og lærere i det pedagogiske handlingsrom i arbeid under "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006). Uteskole kan være et virkemiddel i didaktisk planlegging innen de fleste fag og emner i arbeid mot kompetansemål i den nasjonale læreplan. Uteskole kjennetegnes særskilt i studien som erfaringsbasert læringsmåte med lokal forankring av læringsinnhold.

Vurdert på bakgrunn av didaktiske kategorier som læringsmåte og læringsinnhold, mener jeg uteskole kan framstå som tilpasset og likeverdig opplæring slik jeg tolker dette prinsippet gjennom uttrykk i St.meld. 30 (2003-2004) og i de to første deler av "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006).

Slik jeg har lest "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) og St.meld. 30 (2003-2004) "Kultur for læring", gir disse dokumenttekstene ingen eksplisitte uttrykk om uteskole. I

tolkning av formuleringer og helhetlig analyse av de samme tekstene finner jeg det rimelig at uteskole kan forankres i Kunnskapsløftet som tilpasset og likeverdig opplæring, under forutsetning av at uteskole implementeres som erfaringsbasert læringsmåte med læringsinnhold i skolens lokale omgivelser.

Analyse av fire læreres forståelse av og begrunnelse for uteskole viser at deres meninger er sammenfallende med karakteristiske kjennetegn på uteskole som er trukket opp i studiens teoriramme og dokumentanalyse. Respondentene begrunner sin undervisningspraksis med uteskole ved å referere til sentrale uttrykk for prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring i ”Læreplan for kunnskapsløftet” (KD 2006). Respondentene begrunner uteskole bare i begrenset grad med direkte henvisning til teori. Imidlertid kommer deres pedagogiske refleksjon og synspunkter til syne gjennom referanser og kvalitative fortellinger fra egen uteskolepraksis. Med bakgrunn i disse meningsytringene fra skolens lokale nivå finner jeg det rimelig å anta at tilrettelegging med uteskole kan utvikles videre i Kunnskapsløftet som tilrettelegging for læring der prinsippet om tilpasset opplæring imøtekommes.

I kapittel 6.1.2. oppsummerer jeg i tre punkt teori, empiri og dokumenttekst som er lagt til grunn for slutningen om uteskole som tilrettelegging med tilpasset læring.

## **6.2. Uteskole som tilpasset opplæring i handlingsrom, læremåte og læringsinnhold**

### **Pkt. 1: Uteskole som tilpasset opplæring i det pedagogiske handlingsrommet**

Tilpasset opplæring beskrives i opplæringsloven § 1-2 ved at *..Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven* (Stette 2006:16). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever og forstås ut fra individets evner, forutsetninger og interesser. Prinsippet er uttrykk for en inkluderende prosess der elevenes deltakelse i fellesskapet er bygd over deres ulikhet i fortsetninger. Derfor krever likeverdig og tilpasset opplæring forskjellsbehandling og ikke lik behandling av elever (Bachmann og Haug 2006). Ulike arbeidsmåter, metoder, faglig innhold og organisering i Kunnskapsløftet gir rom for uteskole ut fra likeverdsprinsippet som...*lokalt handlingsrom for den enkelte skole og lærer...* for å *.. tilpasse opplæringen til den enkelte elev* (St.meld.30 2003-2004:50). Tilpasset

opplæring er ikke et mål som kan oppnås, men et prinsipp som skaper *retning* i lærernes valg og arbeid med uteskole (St.meld.16 2006-2007).

Empiri i studien viser at uteskole er et valg av tilrettelegging for læringsmåte og læringsinnhold der utgangspunktet er elevenes lokale tilhørighet, forforståelse og individuelle læringsstiler. I uteskole er læringen konkret og handlingsfokusert. Elevene får bruke og vise individuelle kompetanser som klasserommets tradisjonelle kontekst *ikke* gir rom for. Sett på denne bakgrunn er uteskole et virkemiddel i den enkelte lærers arbeid mot ... *likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring* (St.meld.30 2003-2004:8). Respondentene viste til undervisningspraksis der likeverd ivaretas som variasjoner i tilrettelegging med ...*hensyn til elevenes ulike forutsetninger...slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål* (KD 2006:33), slik Guri hevdet at ...*ute er det alltid et tilpassa nivå å prøve seg på, noe de (elevene) mestrer.*

Det frie handlingsrom (Berg og Wallin 1983) gir pedagogiske og didaktiske valg muligheter for skoler og lærere mellom den faktiske skolevirkeligheten og de ytre grenser nasjonal læreplan setter. Med forankring i egne pedagogiske refleksjoner, kan lærere velge uteskole som en måte å tilrettelegge for læring i en lokal læreplan. Slik jeg ser det, har alle respondentene forstått uteskole som et virkemiddel som imøtekommer likeverdighetsprinsippet, slik Geir uttrykte dette ved at... *handlingsrommet for undervisningen og læreplan gir mulighet og aksept for uteskole.* Lærere må da tolke og gjennomføre uteskole som tilpasset opplæring (St.meld.16 2006-2007). Respondentenes egne profesjonelle undervisningshandlinger i uteskole var uttrykk for en variasjon...*i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler* (KD 2006:34). Respondentene oppfattet uteskole som et egnet virkemiddel for å imøtekomme Kunnskapsløftets intensjon om grunnleggende ferdigheter og økt faglig kompetanse i alle fag. Et fagrettet fokus i uteskole oppfattet alle respondentene som en kvalitativ endring i deres praksis med uteskole. Under L-97 hadde uteskole sterkere preg av lek og frie arbeidsformer (Jordet 1998, Klette 2003). Guri ga uttrykk for dette da hun sa at...*tid tilfagoppgaver har gått på bekostning av lekperioden* i uteskole under Kunnskapsløftet.

Respondentene ga uttrykk for at deres implementering av uteskole var godt mottatt på de respektive skoler. I kraft av sin uteskolekompetanse opplevde de seg selv som medspillere i...*en lærende skole* (KD 2006:34). Dan refererte fellesforståelse for uteskole ved sin skole ved at de var ... *i god rute med uteskole som metode i handlingsrommet.* Slik ser jeg at deres uteskolekompetanse ble vist tillit som...*de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring skal skapes og gjennomføres* (St.meld.30 2003-2004:25). Videre ble deres uteskole en

blant...*flere komponenter...* for tilpasset opplæring valgt ut fra ...*lærerens kompetanse og skolens fysiske rammebetingelser* (St.meld.30 2003-2004:51). Guri mente hennes uteskolepraksis hadde ...*god gjenklang*, og i kollegiet var det ...*stadig flere som bruker uteskole*. Bjarne etterlyste mer samarbeid med flere kolleger selv om uteskole fikk solid støtte som tilpasset opplæring av hans rektor.

Alle respondentene viste at de valgte uteskole til tross for at de opplevde dette som en krevende undervisningsform. Bjarne uttrykte dette ved at det var...*vanskelig å vite noe om læringsresultatet i uteskole*. Guri mente det var ...*enklere å drive undervisning inne*. Slik jeg tolker respondentene, valgte de tross dette uteskole ut fra sine profesjonelle vurderinger om uteskolens verdi som tilpasset opplæring. Uteskole ble ifølge Geir valgt ...*ut fra vår egen styrke*, eller som Guri sa, ut fra ..*erfaring med at uteskole fungerer*.

Respondentenes praksisfortellinger i kombinasjon med deres referanser til "Læreplan for kunnskapsløftet" (KD 2006) viste at de tolket uteskole i det frie handlingsrommet som tilpasset opplæring. Deres forståelse og begrunnelse for dette konkretiseres i de følgende to punkt om uteskolens karakteristiske læringsmåte og læringsinnhold.

### **Pkt. 2: Uteskole som tilpasset opplæring med kjennetegn som erfaringsbasert læring**

Arneberg og Overland (2001) beskriver tilpasset opplæring og inkludering ved at lærestoffet tilpasses ...*både den lokale kulturen og de individuelle forutsetningene hos eleven* (ibid:66). Gjennom meningsuttrykk og praksisfortelinger viste respondentene at uteskole gjennom konkretisering og individuelle opplevelser med fagstoff ute i nærmiljø, ga elever relevante muligheter for læring, mestring og utvikling innen alle fag.

Respondentene uttrykte en forståelse av uteskole der helhetlige kompetanse kontinuerlig ble bygd opp fra elevenes ...*egne iakttagelser og opplevelser* (KD 2006:10) i utendørsomgivelser. Sentrale sider av Deweys (1996) teori om erfaringslæring som møte mellom individet og samfunnet/fellesskapet, gjenspeiles i respondentenes meningsuttrykk. Deres uteskolepraksis falt sammen med Kunnskapsløftets krav om tilrettelegging som tar ...*utgangspunkt i den forestillingsverden barn ...møter utdanningen med* ut fra ..*lokale erfaringer de har høstet* (KD 2006:10). Respondentene viste at de satt dette i en ramme av...*samspill mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse* slik at elevene fikk...*ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem* (ibid). Jeg tolker det her slik at Deweys tanker

har tilslutning på det formelle nasjonale læreplannivå. Erfaringslæring er en prosess fra elevenes nære og konkrete møte med et sanse- og opplevelsesmessig mangfold til distansert abstrakt forståelse og økt kompetanse. Hvorvidt Deweys ideer implementeres på det lokale læreplan nivå, er opp til lærernes tolkning av uteskole i sitt handlingsrom. De fire lærerne har, slik jeg ser det, vist til en praksis med uteskole der jeg finner spor av erfaringspedagogisk refleksjon i deres begrunnelser.

Uteskolens ute - inne perspektiv (Jordet 2003, Dahlgren og Szczepanski 2001, Fredens 2005) ble ivaretatt i respondentenes praksis slik Geir ga uttrykk for dette.... *gjennom adekvate utfordringer ute, og elevenes erfaringer i utemiljø, som tas med inn.* Læring innen fagene, og ikke friluftsliv, var det sentrale slik Dan uttrykte at uteskolen under Kunnskapsløftet .... *ble fylt med faglige aktiviteter som bearbeides inne, da blir uteskole noe annet enn turaktivitet.* Slik sett ble uteskole oppfattet som et generelt didaktisk virkemiddel i tilpasset opplæring. Uteskole ble sett som et pragmatisk instrument i årsplanlegging av fagemner, der Geir sa ...*det var hensiktsmessig å ta med elevene ut.*

Ifølge Deweys (1996) erfaringslæring må det nære og det fjerne perspektiv kombineres. Uteskolens lokale orientering må ikke hindre elevenes utvidelse av sin kunnskap til et samfunnsperspektiv (Tiller 1995). Læringsopplevelser i utemiljø må løftes videre fra det konkrete over i en distansert fase der erfaringer settes inn i en allmenn kontekst (Dewey 1996). Fredens (2005) advarer mot at det i uteskole fokuseres for mye på det konkrete slik at oppfølging på det abstrakte plan uteblir, og opplevelsene forblir individuelle og lokale.

Respondentene uttrykte at elever ute i uformelle læringsmiljøer videreutviklet sine stedsbaserte eller sosiokulturelle forutsetninger (Saljø 2001). Elevene fikk benytte kompetanse som de tradisjonelle undervisningsrammer ikke ga rom for (Kruse 2005, Fredens 2005). Geir forsto Deweys prinsipp om at utfoldelse og mestring i hverdagsmiljøer, skaper kontinuitet i oppbygging av ny kunnskap ved å gi eksempel på lokal kompetanse ...*om sjøliv, båter og seiling.* Der får elevene...*vist og brukt det de kan i et miljø som ikke finnes innen skolens områder.* Guri uttrykte at hun endret inntrykk av elevene når hun i uteskole stadig ble ...*overrasket over hva elevene kan fordi utemiljøet ga ...rom for utfoldelse ut fra den enkeltes forutsetninger.* I slike situasjoner framstår eleven som en ressurs både i sin egen å andres læring, slik Tiller (1995) og Hermansen (2006) viser til som sentralt pedagogisk prinsipp. Elevene oppnådde i dette respekt og anerkjennelse slik Guri viste til ved at ... *i klasserommet er læreren mester, ute kan det like godt være en elev som er mester eller mentor.*

Uteskolens anerkjennelse og inkludering kom også fram ved respondentenes understrekning av at forkunnskap og individuelle læringsstiler får spillerom. Slik framstår uteskole som tilrettelegging med *...rom for alle* (KD 2006:10). Opplæring i elevenes lokale oppvekstomgivelser ga elevene trygge rammer for å vise individuell kompetanse. Geir viste til at elevene ute *...får vist det de kan*, og Guri mente at ute kan *...oppgavene kan løses ulikt*. Slik sett imøtekommer uteskole Deweys (1996) krav om at hver enkelt elev må behandles som unik og enestående verdifull. Dette viste Dan forståelse for da han mente *...ute dominerer ikke enhetstanken så mye, elevene kan finne sine egne løsninger*. Uteskole gir med andre ord læreren rik anledning til å ha *...blikk for den enkelte* (KD 2006:10).

Det individuelle opplevelsesaspektet i læreprosessen understrekes i Kunnskapsløftets stadfesting av at den *...indirekte erfaringen har økt på bekostning av den direkte* (KD 2006:16), og som følge av dette må elevene settes i situasjoner der de får *...trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sider ved alle fag* (ibid:8). Uteskole framstår her som særlig egnet tilrettelegging fordi *...læring og opplevelse (der) må sveises sammen* (ibid10). Respondentene viste eksempler om at uteskole bygde på *...det eleven vet, kan og tror fra før* (ibid:11), og slik skjedde læring i uteskole ved at *...det nye forstås ut fra det kjente knyttet til elevenes lokale oppvekstmiljø, og - de begreper en (elevene) har, avgjør hva en (elevene) kan gripe og fatte* (ibid 10). Respondentene viste til eksempler på at hverdagskunnskap ga rotfeste til meningsfull abstrakt faglig forståelse (Dewey 1996). På denne måten kan uteskolens induktive tilnærming til lærestoff, være særlig egnet for elever som mestrer godt ved konkret handling (Dewey 1996, Tiller 2006). Bjarne ga et eksempel på dette da en elev ute på stranda *...skrittet opp og løse kvadratmetertutregningene* og derved forsto matematikkoppgavene. Uteskole tilpasser læring for *alle* elever, også de som lykkes inne i tradisjonelle læringsmiljøer. Dette viste Dan forståelse for i uttrykket om at *...noen elever får heisa seg opp, mens andre får jekka seg ned i læring ute*. I uteskolen møter elevene nye og virkelighetsnære utfordringer der de får utprøve teoretisk forståelse i autentiske situasjoner. Kunnskapsløftet definerer kompetanse i fagene funksjonelt med vekt på praktiske løsninger, evne til å mestre komplekse utfordringer eller utføre sammensatte oppgaver (St.meld.30 2003-2004:31). God læring framheves ved at *...elever settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse* (ibid). Guri så uteskolen ga slike læringsmiljøer der *...flere elever lykkes, ikke minst de som kaver litt, andre (elever) må trene seg på å lære ute*.

Det er ikke gitt at flertallet av elevene med verken fremmedkulturell eller norsk bakgrunn, har kompetanse som gir trygghet for å mestre i utendørs læringsmiljøer. Geir uttrykte at uteskolens tilpasning ute i de uformelle læringsmiljøene ga *...økt forståelse for hvordan det norske samfunn fungerer ute i virkeligheten*. Kunnskapsløftet krever et særskilt blikk for nykommere i landet ved at *...våre felles referanserammer stadig må forklares* (KD 2006:14).

Uteskole ble begrunnet hos respondentene som egnet tilrettelegging for elever med stort behov for å bruke kroppen og å være i bevegelse når de lærer. Bjarne ga uttrykk for dette når han sa at *...mange elever frustreres av å sitte i ro inne, men mestrer læringsoppgaver ute*. Ifølge Dewey (1996) er kroppslig aktivitet en naturlig side av *betydningstilegnelsen*, for som han sier *...elevene har en kropp og han har den med på skolen sammen med sjelen* (ibid:55). Dewey understreker kroppen og bevegelsenes betydning når elevenes skal gi uttrykk for sin forståelse av verden. St. meld. 30 (2003-2004) gir føring om at fysisk aktivitet *...kan være en del av det ordinære arbeidet med fagene* (ibid:58) slik uteskolen er eksempel på.

Respondentene viste forståelse for økt sansestimulering i uteskole og at elevene gjennom bruk av ulike læringsstiler (Gardner 1993) fikk *...helt andre opplevelser og oppdagelser i arbeid med fagene ute enn inne*. Og Dan mente videre at elevene i uteskole fikk *...informasjon inn på flere kanaler som øker forståelsen*. Dewey beskriver sansene *...som porter og veier til kunnskap* (ibid:56). Geir så uteskole som tilpasset læring i form av *...differensiert, meningsfull undervisning knyttet de til mangfoldet av sanseimpulser som uteomgivelsene gir*. Sammensatte sanseopplevelser og inntrykk er grunnlag i Deweys (1996) kontinuerlige erfaringslæring. Derfor mener han eleven *...ikke må isoleres fra sine omgivelser* (ibid:52). I elevenes bearbeiding og refleksjon etter førstehåndserfaringene ute viste respondentene til utstrakt bruk av basisferdigheter. Dette eksemplifiserte Geir som *...samtale, skrive, regne, fotografere, lese og nytte digitale hjelpemidler i arbeid mot faglige mål*.

### **Pkt.3: Uteskole som tilpasset opplæring kjennetegnet ved lokalt læringsinnhold**

Når lærere organiserer uteskole knyttet til steder ute i lokalmiljøet, mener jeg skolen tilrettelegger for møter mellom skolens kunnskap og elevenes livserfaringer (Tiller1995). Stedsbasert læring løftes fram i den nasjonale læreplanen i prinsippet om at *...lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (KD 2006:32).

St.meld.30 (2003-2004) setter som betingelse for tilpasset opplæring at læringsmiljøet

*...inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats* (ibid:12). Slik jeg tolket respondentene valgte de uteskole på grunnlag av erfaringer med økt engasjement og læringslyst hos elever. Fredens (2005) ser uteskole som tilrettelegging for læring der *... ytre og indre situasjoner kan være til gjensidig inspirasjon* (ibid:6). Han bruker betegnelsen "affordances" om de muligheter og potensial for deltakende læring som ligger i utemiljøets fysiske framtoninger. Dan viste til at uteskolens læringsaktivitet ikke bar preg av formidling, men snarere av at *...elevene konkret leter fram, håndterer, henter inn, konstruerer og skaper løsninger med materialer ute*.

Respondentene kjennetegnet uteskole som stedsbasert læring i lokalsamfunnets natur- og kulturarenaer. Dahlgren og Szczepanski (2001), Limstrand (2007) og Jordet (1998, 2003) peker på *stedets* betydning i en sosiokulturell læreprosess der elevene kvalifiseres til å beherske kollektivt skapte redskaper i problemer eller situasjoner (Saljø 2001).

Ifølge Kolb (2000) savnes "levende læringsmiljøer" i skolen. Respondentene viste en stor bredde og variasjon i uteskolens bruk av autentiske læresteder, fra *kirkegårder, kulturhistoriske minnesmerker, kjøpesenter, parker, bygdetun, gater, torg, til kyst- og skogslandskap*. På denne måten oppfylte uteskolen intensjonen om å bruke skolens nabolag og *..de ressurser som ligger i dens omegn, samt ..lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv som en vital del av skolens læringsmiljø* (KD 2006:17). Dette gjaldt også bruk av mennesker, institusjoner og organisasjoner i skolens lokalmiljø som for eksempel *..foreldre og besteforeldre, prester, bussjåfører, guider, barnehagebarn og samarbeid med speidere, og lokale turistforeninger*. Geir hevdet at uteskole ga elevene faglig *...adekvate utfordringer i nesten alt som er virkelighet både i naturen og det menneskeskapte*. Og slik mente han uteskolens tilpassede opplæring i fagene ble *...mer konkret og virkelighetsnær, og gjennom det øke elevenes evne til å lære* (KD 2006:35). Geir viste dette ved eksempel fra en uteskoleøkt der elevene var i aktivitet og bevegelse i et hogstfelt der de fant fram einer for å spikke redskaper, lyttet, luktet, observerte og deltok i autentisk tømmerdrift i møte med lokale skogsarbeidere. Slik mente han uteskole utviklet elevenes forståelse av økologisk balanse og næringsliv gjennom handling og utprøving i en virkelig og nær situasjon. Opplevelsene ga grobunn for bearbeiding og abstraksjoner av fagstoffet i klasserommet.

Slik jeg tolket respondentene, benyttet de uteskole instrumentelt i undervisningsplanleggingen, slik Geirs viste at han brukte årsplanen og fant fram til *...de mest hensiktsmessige stedene for læring. Jeg ser det som verdifullt at elever kommer ut og ser*



*sammenhenger i verden. Guri tilpasset lokalmiljøet i årsplanen for å finne...læringstema der det passer med uteskole.*

Uteskolen tar i bruk det Limstrand (2007) kaller *stedsbasert læring* på lokale arenaer i skolens nærmiljø der iboende kvaliteter knyttes til undervisning. Læreren må foreta et aktivt og kritisk valg og bruk blant lokale læringsmiljøer, og slik benyttes...*lærernes kompetanse...faglig kyndighet og evne til å formidle faget... og organisere læringsarbeidet* ( KD 2006:34). Med andre ord må uteskolelæreren kunne sitt fag og sine elever (Bjørnsrud 1999).

Respondentene mente uteskole var en undervisnings- og læringsmåte som kan nyttes i arbeid mot alle kompetansemål i Kunnskapsløftet. Ifølge Guri som *...faglige målsettinger og sosiale og andre (generelle) mål i tillegg og at...det ikke finnes noe tema, innhold eller mål som ikke kan nyttes*. I uteskole mente respondentene det var naturlig å arbeide tverrfaglig. Den autentiske læresituasjonen framtrer (Dalgren og Szczepanski 2001) der fag...*ikke kommer ringmerket til elevene*, men snarere må systematiseres i læringens abstraksjonsfase (Dewey 1996: 25).

Respondentene viste at læringssteder i uteskole ofte var preget av natur. Tilrettelegging for økt fysisk aktivitet hos elevene var særlig avgjørende for Bjarnes valg av lærested ute i naturlandskapene. I Vestøl (2003), Lunde (2000) og Jørgensens (1999) forståelse av uteskole er naturen det sentrale læringsmiljø. St meld. 30 (2003-2004) vektlegger at *...skolen bør legge til rette for daglig fysisk aktivitet for alle elever* (ibid:58). Alle respondentene mente uteskole bidro til allsidig bevegelse ved at elevene *...går, sykler eller går på ski* til og fra læringsarenaene. Utfordringer i terrenget førte til økt fysisk aktivitet også under læringsarbeidet, slik Mygin (2005), Fjørtoft og Larsen (2005), Grønningsæter, Hallsås, Kristiansen (2005) viser til i undersøkelser av uteskole.

Blant utviklingsmålene i den nasjonale læreplanen så alle respondentene uteskole som egnet tilpasset virkemiddel i utvikling av evne til samarbeid og miljøbevissthet (Jordet 1998, 2003, Dahlgren og Szczepanski 2001). Autentiske faglige utfordringer og oppgaver ute krevde det Geir kalte *...ekte samarbeid som læringsaktivitet...der elevene ...trenger hverandre for å lykkes. Vi går ikke ut i skogen for å lære samarbeid, men for å bygge hengebroer i den hensikt å fremme matematikkforståelse. En slik erfaringutfordring krever at elevene da må jobbe sammen*. Slik dette eksempelet viser er uteskole dobbeltkvalifiserende (Illeris 2000, Klafki 1996).

Alle respondentene mente uteskole hadde stor verdi i utvikling av miljøbevissthet hos elevene. Læringsaktivitet ut fra et jordnært perspektiv (Dahlgren og Szczepanski 2001) kan gi elevene følelses- og fornuftsmessige tilhørighet til og ansvar for sine omgivelser. Geir sa at økologisk forståelse dannes ved å være tilstede i og lære med natur, og derved utvikle ydmykhet kjærlighet til omgivelsene. På den måten kan elevene i uteskole på nært hold få *naturforståelse via naturopplevelse ved at ...kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv* (KD 2006: 19). Ferdigheter og væremåter knyttet til friluftsliv, ble hos alle respondentene betraktet som hjelpemidler i elevenes læring av fagrelatert lærestoff, *...men bare å være i natur og drive friluftsliv, blir for snevert slik Guri uttrykte det. Uttrykk fra alle respondentene viste at de skilte reflektert mellom å være ute og å lære ute i omgivelsene. En slik ettertanke mener Kruse (2005) er en sentral kvalitet i utendørspedagogisk arbeid.*

### **6.3. Reservasjoner med hensyn til troverdighet og validitetsbetraktninger**

I etterkant av studiens analyser finner jeg det nødvendig å redegjøre for ettertanker om studiens metodiske tilnærming.

Min kjennskap til og praksis med uteskolefeltet har preget analysen i en retning som kan ha påvirket utfallet. Dette har vært vanskelig å unngå siden jeg har personlig interesse for gjennomføring av uteskole i framtidens grunnskoleopplæring. I betenkelighetene rundt min involvering har jeg funnet støtte i Kvale (2001) som ser forskerens kunnskap om et felt som *...forutsetninger for gyldige tolkninger* (ibid:116). Jeg har forsøkt å unngå et subjektiv innflytelse i analysene ved å være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig (Dalen 2004). Empiri fra intervjuene er benyttet som informative meninger om uteskole for å *...utvide mine kunnskaper om fenomenet* (Kvale 2001:116).

Det begrensede utvalget på fire respondentene utgjorde det Kvale (2001) omtaler som et *mikro* utvalg. Jeg finner støtte i hans synspunkt i at antallet var *...så mange som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite* (ibid:58). Jeg mener utvalget var hensiktsmessig fordi respondentenes fokus (Dalen 2004) var knyttet opp mot læringens forutsetninger og uteskole som tilpasset opplæring i undervisning mot den nasjonale læreplanens kompetansemål. Ut fra

denne bakgrunn fant jeg de fire respondentene kvalifiserte fordi de var...*samarbeidsvillige, motiverte og kunnskapsrike* (Kvale 2001:91). Deres meninger er ikke representative for større populasjoner, de gir kun grunnlag for ...*en analytisk generalisering* (Stelter 2005:235). Det innebærer at mangelen på ytre validitet hindrer overføring til andre læreres uteskolepraksis. Jeg mener imidlertid at respondentenes meninger kan gi informasjon om videre utvikling av uteskole som tilpasset og likeverdig opplæring.

Felles feltforståelse (Wadel 1991) preget intervjuesituasjonen mellom respondentene og meg. Forholdet kan ha vært til hinder for at synspunkter ikke kom fram i praksisfeltet. Dette kan være knyttet til vektlegging av uteskole i forhold til fysisk aktivitet og friluftsliv, samt forståelse av uteskole i et miljøperspektiv. Dybdeintervjuenes spørsmål kan betraktes som ledende i den forstand at intervjuguiden henledet oppmerksomheten mot de områder jeg ønsket opplysninger og meninger om. I dette fant jeg støtte hos Kvale (2001) som sier det avgjørende ikke er om intervjueren skal lede eller ikke, men *hvor* spørsmålene skal lede og ...*hvorvidt de vil lede i viktig retning som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap* (ibid:98).

I etterkant har jeg sett svakheten ved at jeg ikke i større grad stilte spørsmål som kunne avsløre mer grunnleggende pedagogisk refleksjon bak respondentenes valg av uteskole. Deres meninger begrenset seg ofte som henvisninger til Kunnskapsløftet. Slik sett kom ikke ideer og teorier eksplisitt fram i respondentenes forankring av uteskole. Imidlertid ser jeg deres beskrivelser og referanser til undervisningspraksis med uteskole som praktiske konsekvenser av pedagogiske ideer. Beskrivelsene ser jeg som det "språk" Bjørnsrud (2004) omtaler som *lærernes stemme* (ibid: 235). Uttrykkene hos lærerne bidrar til å synliggjøre tolkning av teori og prinsipp om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet.

Oppgavens teoretiske tilnærming er omfangsrik. Jeg fant det imidlertid nødvendig å ramme inn uteskolens helhet for å se etter et mønster i dens tilpasning av opplæringen. Det er rimelig å anta at jeg burde "samlet skia etter denne brede utgangen" På min vei videre i arbeid om uteskole bør jeg "samle skia" og gå et "smalere spor" for å nå dypere ned i uteskolefeltets mangfold.

## 6. 4. Veien videre

Oppgaven er en belysning av hvordan opplæring er med tanke på hvordan opplæring i uteskole kan bli. Læring er en komplisert prosess som ofte tar uante veier (Hermanssen 2006). Læringens ytre betingelser er beskrevet som elevenes erfaringer i utendørs læringsmiljøer. Betrachtingene har satt fokus på læringssyn og kunnskapssyn som grunnlag for en allmenn didaktikk i uteskole.

Etter min mening er et reformpedagogisk grunnsyn nødvendig forutsetning for at de enkelte undervisningsfag skal forske og utvikle fagdidaktikk med uteskole.

Uteskole er framstilt i oppgaven som en kontinuerlig erfaringsbasert læreprosess og jeg mener det er nødvendig med dypere dykk i Deweys teorier for sterkere forankring av uteskole.

Uteskolens diskontinuerlige lærings- og utviklingspotensiale er så vidt nevnt i oppgaven og jeg ser et behov for å undersøke uteskolens tilrettelegging for slik påvirkning når uformelle læringsmiljøer nyttes. Læringens univers er mangfoldig.

For å skape gode vilkår for erfaringslæring som tilpasset opplæring i uteskole, ser jeg det som nødvendig at lærernes uteskolekompetanse fremmes. Det kan skje gjennom pedagogikk og fagdidaktikk i lærerutdanningen. Her ligger det mange praktiske og forskningsmessige utfordringer dersom uteskole skal overleve som virkemiddel som realiserer skolens innhold.

Vi som er uteskole entusiaster må klare å gi svar på hvilken verdi utendørs undervisning har i en grunnskole som må knytte seg stadig tettere til et internasjonalt samfunn med økende vekt på kunnskapsproduksjon for økonomisk vekst og velstandsutvikling.

Mange uteskole engasjerte lærere har undret seg på om uteskole-ryggsekken må vike plass for PC-veska etter innføring av "Læreplan for Kunnskapsløftet" i 2006. Det er et betimelig spørsmål om utendørs undervisning har en berettiget plass og funksjon i dagens grunnskole. Er det slik at uteskole entusiastene må pakke sekken for siste gang og hengi seg til undervisning i vedvarende sittestilling til lyden av et friskluftanlegg, eller er det slik at lapp-toppen får plass i elevenes ryggsekk?

## Litteratur

- Abelsen, K. (2002): *Uteskole og lærerprofesjonalitet. Visjoner og virkelighet.*  
Hovedfagsoppgave Norges idrettshøgskole Oslo
- Arneberg, P. og B. Overland (2000): *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering.* NKS Forlaget Oslo
- Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring.* Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda. Møreforskning Volda Universitetsforlaget AS Oslo
- Berg, G. og E. Wallin (1983): *Skolan i ett utvecklingsperspektiv.* Studentlitteratur Lund Sverige
- Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper.* Aschehoug og Co Oslo
- Bjørnsrud, H. (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid.* Universitetsforlaget AS Oslo
- Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen. –Enhetskolen idealer, dilemmaer og hverdag.* Universitetsforlaget AS Oslo
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole.* Det Utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo
- Bollnow, O. F. (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk.* Christian Ejlertsen Forlag København Oslo
- Brekke, M. (2006): "Analyse og fortolkning av tekst i forskningen". I M. Brekke (red.): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse.* Høgskole Forlaget Kristiansand
- Bråten, I. og Thurmann-Moe (1996): "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken.* Cappelen Akademiske Forlag Oslo
- Christensen, L. Saabye (2001): *Halvbroren.* J. W. Cappelens Forlag AS Spydeberg
- Christensen, C. Serup (2004): *Udeskoler i Danmark.* Bachelor oppgave Institutt for Idræt Københavns Universitet København Danmark
- Clinton, H. (1996): "It takes a village to raise a child". I B. Dole (red): <http://www.happinessonline.org.Love> Text of Hillary Clinton speech "It takes a village to raise a child". Sist lest 25.1.2007

- Centrum for Miljø- og Utomhuspedagogikk (2004): "CMU definition av utomhuspedagogikk." I H. Karlson (red.): *Om utomhuspedagogikk*. <http://www.liu.se/esi/cmu/uthped.html>. Sist lest 18.8. 2006
- Cupers, K. og M. Miessen (2002): *Spaces of uncertainty*. Verlag Muller & Busmann, Wuppertal, Dortmund Tyskland
- Dahlgren, L. O. og A. Szczepanski (2001): *Udendørs pædagogik –boglig dannelse og sanselig erfaring*. Dansk oversettelse og bearbeiding B. Schytte. Forlaget Børn og Unge København Danmark
- Dahlgren, L. O. og A. Szczepanski (2004): "Rum for larande –några reflexioner om utomhusdidaktikens sarart". I I.Lundegård, P. Wickman, A.Wohlin (red.): *Utomhusdidaktikk*. Studentlitteratur Lund Sverige
- Dale, E. L (1996): "John Dewey og reformpedagogikk". I E. L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal Oslo
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget AS Oslo
- Departementene (2005): *Sammen for fysisk aktivitet Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* Oslo
- Dewey, J. (1996): "Utdannelse som konservativ og progressiv". Oversatt av B. Christensen I E.L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Dewey J. (1996): "Barnet og læreplanen". I E.L Dale (red.): Oversatt av B. Christensen *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Dewey J. (1996): "Erfaring og tenkning". Oversatt av B. Christensen I E.L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Dewey J. (1996): "Planmessig ordning av lærestoffet". Oversatt av B. Christensen. I E.L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Eidsvåg, I. (2000): *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Cappelen Forlag AS Oslo
- Engelsen, B. Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan hvorfor? Revidert mot L:06 Læreplan for kunnskapsløftet*. 5.utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS Oslo
- Fjørtoft, I. og R. Larsen (2005): "Høy puls i uteskolen!" I H.Trønvik (red.): *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005*. Friluftslivets Fellesorganisasjon Røros

- Fløistad, G. (1996): *Om å kunne mer enn man kan. Ledelse, verdiformidling og kunnskapskrav i skolen*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand
- Foyen-Bruun, E. (2006): *Natur og friluftsbarnhager – et alternativ til en fri og selvstyrt barndom?* Hovedoppgave i barnehagepedagogikk Høgskolen i Oslo
- Fredens, K. (2005): ”Når tingene taler til os”. <http://udeskole.dk/site/teorilaering>. Sist lest [15.5. 2006](#)
- Fredens, K. (2006): *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*. Academica Århus Danmark
- Fuglseth, K. (2006): ”Vitenskapsteori og hermeneutikk”. I K. Fuglseth og K. Skogen (red): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademiske Forlag AS Oslo
- Gardner, H. (1993): *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*. Praxis Forlag Bekkestua
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company New York
- Graham, E.W. og M. Reinertsen (2006): ”Russene styrer høyere utdanning”. Artikkel i Morgenbladet 3.11. 2006 Oslo
- Grønningsæter, I., O. Hallås og T. Kristiansen (2005): ”Uteskole og fysisk aktivitet i en 6.klasse”. I H. Tronvik (red.): *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005* Friluftslivets Fellesorganisasjon Røros
- Gundem, B. Brandtzæg (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Ad Notam Gyldendal AS Oslo
- Gundem, B. Brandtzæg (2004): ”Johann Amos Comenius – den pansofiske labyrinth”. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget Oslo
- Gustavsson, B. (2004): ”Aristoteles – førundrans och kloketens tankare”. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter* Universitetsforlaget Oslo
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. J. W. Cappelen Akademiske Forlag Oslo
- Hermansen, M. (2006): *Læringens univers*. Gyldendal Norsk Forlag AS Oslo
- Hiim, H. og E. Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. 2. utgave, Universitetsforlaget AS Oslo
- Holme, I. M. og B. Krohn Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. 3. utgave, Tano AS Oslo

- Huxley, A. (2006): "Experiential Learning and Experiential Education". I Neil, J. (red.): <http://www.wilderdom.com/experiential/html> Sist lest. 18.4. 2007
- Hygum, E. og S. Olesen Gytz, (2003): *Introduktion til pædagogisk teori og praksis*. 2.utgave, Forlaget PUC Viborg Danmark
- Illeris, K. (2000): "Læring". I K. Illeris (red.): *Tekster om læring* Roskilde Universitetsforlag Roskilde Danmark
- Janck, W. og H. Meyer (1997): "Nyttan av kunnskaper i didaktisk teori". I M. Uljens (red.): *Didaktikk – teori, refleksjon og praktik*. Studentlitteratur Lund Sverige
- Jordet, A. Nikolaisen (1998): *Nærmiljøet som klasserom Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag Oslo
- Jordet, A. Nikolaisen (2002): *Lutvann-undersøkelsen. En caes- studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 1*. Rapport nr. 10 Høgskolen i Hedmark Elverum
- Jordet, A. Nikolaisen (2003): *Lutvann- undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2*. Rapport nr 9 Høgskolen i Hedmark Elverum
- Jørgensen, P. Bjerg (1999): *At stikke hovedet ud i naturen. En empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbeidsform*. Hovedfagsoppgave Høgskolen i Telemark/Norges idrettshøgskole Bø
- Klafki, W. (1996): "Kategorial dannelse". Oversatt av A. Gylland. I E. L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Klette, K. (red) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Norges forskningsråd, Pedagogisk Forsknings Institutt Oslo
- Kolb, D. A. (2000): "Den erfaringsbaserede læreproces". I K. Illeris (red.): *Tekster om læring*. Rødkilde Universitetsforlag Danmark
- Kruse, S. (2005): "En udeundervisningens didaktik". I E. Mygind (red.): *Udeundervisning i folkeskolen*. Institutt for Idræt Museum Tusulanums Forlag Rødkilde Danmark
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*.Oslo
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av T. Andersen J. Rygge. Gyldendal Akademisk Forlag Oslo
- Lave, J. og E. Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press



- Lien, B. (2006): *Uteskole og Kunst og håndverk- en undersøkelse av stedets plass i faget*. Masteroppgave Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, Folkekultur og lærerutdanning Notodden
- Limstrand, T. (2001): *Uteaktivitet i grunnskolen – realiteter og utfordringer*. Hovedoppgave Norges idrettshøgskole Oslo
- Limstrand, T. (2004): "Perspektiver å uteskole". I Limstrand (red.): <http://www.uterin.salten.no> .Sist lest 10.4. 2007
- Limstrand, T.(red.) (2007): "Stedsbasert læring" I <http://www.uterin.salten.no> Sist lest 10.4.2007
- Lund, H. (2006): Underveis i kunnskapsløftet. <http://www.utdanningsdirektoratet.no>. Sist lest 15.3.-2007
- Lunde, G. A. (2000): *Uteskole - fra ide til praksis*. Hovedoppgave Norges idrettshøgskole Oslo
- Mygind, E. (2005): "Elevers fysiske aktivitet i ude- og indeundervisning". I E. Mygind (red.) *Udeundervisning i folkeskolen*. Institutt for Idræt Museum Tusculanums Forlag Rødkilde
- Myhre, R. (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Ad Notam Gyldendal Oslo
- Nansen, F. (1978): "Friluftsliv". I G.Breivik og H. Løvmo (red.): *Friluftsliv* Universitetsforlaget AS Oslo
- Neill J. (red.) (2007): "Dewey Experience and Education" <http://www.wilderdom.com> experiential. Sist lest 10.4.2007
- Nordstrøm, T. S. (2001): *Barn- lek- natur. Hvordan erfarer barn i naturen?* Hovedfagsoppgave i idrettsvitenskap Høgskolen i Agder Kristiansand
- Odden, A. (2000): "Friluftsliv, kultur- og naturveiledning – en pedagogisk utfordring". I A. Bischoff (red.): *Uteskole...NaturligVis. Rapport fra seminar og inspirasjonskurs om barn, læring, natur og friluftsliv*. Høgskolen i Telemark Bø
- Olsson, H. og S. Sørensen (2003): *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal Norsk Forlag AS Oslo
- Repp, G. (1993): *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. Rapport nr. 9308 Møreforskning Volda
- Repstad, P. (2004): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* 3.utgave. Universitetsforlaget AS Oslo
- Repstad, K. og I. M. Tallaksen (2006): *Variert undervisning – mer læring. Læreren metodebok*. Fagbokforlaget Bergen
- Rosenlund, J. C. (1997): "Uteskole: umistelig for elevene -inspirerende for læreren - utfordring for skolen." I Norsk Skoleblad nr. 28 20.9-1997 Oslo

- Saljø, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 2. opplag. Oversatt av S. Moen. J.W. Cappelen Forlag AS Oslo
- Salling Larsen, A.L. og H. Vejleskov (2006): *Videnskab og forskning. En lærebog til professionsuddannelser*. 2.rev. utgave Gads Forlag Danmark
- Sandell, K. (2004): "Var ligger utomhus?" I I. Lundegård, P.O. Wickman, A. Wohlin (red.) *Utomhusdidaktikk*. Studentlitteratur Lund Sverige
- Skjæveland, O. (2001): "Babel eller Edens hage?" I E. Jahr (red.): *Barn drikker ikke caffè latte – om barn i by*. Akribe Forlag og Norsk form Skien
- Skårderud, F. (2004): *Andre reiser*. 2.opplag Aschehoug og Co Oslo
- Steinsholt, K. (2004): "Johan H. Pestalozzi –kjære folk jeg ønsker å hjelpe dere". I K. Steinsholt, og L. Løvie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget Oslo
- Stelter, R. (2005): "Erfaring og læring i Naturklassen". I E. Mygind (red.): *Udeundervisning i folkeskolen* Institutt for Idræt Museum Tusculanums Forlag Rødkilde
- Stette, Ø. (red.) (2006): *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Pedex Norsk Skoleinformasjon Oslo
- Stortingsmelding nr. 39 (2000-2001): *Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet*. Det kongelige miljøverndepartement Oslo
- Stortingsmelding nr. 16 (2002-2003): *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Det kongelige helsedepartement Oslo
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement Oslo
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige Kunnskapsdepartement Oslo
- Szczepanski, A. (2006): The distinctive nature and potential of Outdoor Education from a teacher perspective. <http://udeskole.dk/site/teorilaering>. Sist lest 20.4. 2007
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. 2.opplag Fagbokforlaget Bergen
- Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møtet - et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. 2.opplag Praxis Forlag Oslo
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Høgskole Forlaget AS Kristiansand
- Tordsson, B. (2000): "Noe om erfaringspedagogikkens vilkår i dag". I A. Bischoff (red): *Uteskole -NaturligVis Rapport fra seminar og inspirasjonskurs om barn, læring, natur og friluftsliv*. Høgskolen i Telemark Bø

- Tordsson, B.(2006): *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. CVU Sønderjylland University College Haderslev Danmark
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*. Publikasjon F-4176B. Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kunnskapsløftet -reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Publikasjon F-4189B. Oslo
- Vestøl, Ø. (2003): *Uteskole potensial og virkelighet*. Hovedfagsoppgave Norges idrettshøgskole Oslo
- Vinje, K.Oftedal (2006): "Nye læreplaner i skole og barnehage". I *Friluftsliv i skolen*. *Skolenytt nr. 2*. [http:// www.turistforeningen](http://www.turistforeningen.no) .no. Sist lest 25.1.-07
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek AS Flekkefjord

## **Vedlegg**

### **Vedlegg nr 1:**

Intervjuguide (2 sider)

### **Vedlegg nr 2:**

Brev om informasjon og samtykke knyttet til forskningsprosjekt om uteskole til respondenter og deres rektorer (1 side)

### **Vedlegg nr 3:**

Samtykke erklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger til forskningsspørsmål (1 side)

### **Vedlegg nr 4:**

Kvittering om behandling av personopplysninger. (1 side)

### **Vedlegg nr 5:**

Bekreftelse om godkjent transkripsjon og oppfølgingsamtale. (1 side)

## **INTERVJUGUIDE i forkortet utgave**

*Hovedspørsmål 1 følges opp av 5 fortolkende og oppklarende spørsmål:*

### **1. Kan du si noe om hva du mener med uteskole?**

-sett på bakgrunn av din oppfatning og samtidig sett i lys av læringskulturen ved din skole.

**1.1. Kan du fortelle hva du mener er kjennetegn ved uteskole?**

**1.2. Kan du si litt om hvordan uteskole organiseres innenfor års planlegging av deg og evt. kolleger ved din skole?**

**1.3 Kan du beskrive hvordan du som regel tilrettelegger et undervisnings forløp/økt med uteskole?**

**1.4. Hva vil du si skiller uteskole fra andre former for undervisning og læring?**

**1.5. Hva slags felles forståelse har personalet ved din skole av uteskole ?**

**1.6. På hvilken måte mener du friluftsliv har plass i uteskole?**

*Tema for hovedspørsmål 2 er: Begrunnelse for eller legitimering av uteskole.*

*og hovedspørsmål 2 følges opp av 18 fortolkende og oppklarende spørsmål:*

### **2. Hvilke kvaliteter og ideer mener du kan begrunne bruk av uteskole?**

-sett på bakgrunn av din oppfatning og samtidig sett i lys av læringskulturen ved din skole.

*Tema : Generell begrunnelse for uteskole:*

**2.1. Med hvilke begrunnelser forklarer du og dine kolleger, bruk av uteskole til elevenes foresatte?**

**2.2. Kan du gi noen særskilte begrunnelser for hvorfor du bruker uteskole i opplæringen?**

**2.3. Hva er som regel årsaken til at du ikke benytter uteskole?**

*Tema : Uteskole i tilpasset opplæring.*

**2.4. Kan du si noe om hvordan du mener uteskolepraksis imøtekommer prinsippet om tilpasset opplæring?**

**2.5. Synes du det er noen sentrale pedagogiske prinsipper i "Kunnskapsløftet" som i særlig grad kan legges til grunn for uteskole?**

**2.6. Kan du si litt om hva slags elevsyn du har?**

*Tema : Uteskolens læringssyn.*

**2.7. Hvordan tror du elevene lærer i uteskole?**

**2.8. Vil du beskrive litt om hva du mener er spesielt ved læring/læremåter/læreprosesser som foregår hos elevene i uteskole?**

**2.9. Kan du beskrive hvordan du og evt dine kolleger, følger opp elevenes læringsopplevelser ute med for- og etterarbeid i undervisningen innendørs?**

*Tema: Uteskolens lærestoff i og med utendørs omgivelser.*

- 2.10. Hvilke mål fra "Læreplan for kunnskapsløftet" mener du er mest retningsgivende når du og/eller dine kolleger benytter uteskole
- 2.11. Kan du si noe om hvorfor uteskole er egnet virkemiddel for å nå disse målene?
- 2.12. Kan du gi noen kjennetegn på lærestoff som du mener er særlig egnet for uteskole?
- 2.13. I hvilke fag og emner bruker du og dine kolleger oftest uteskole?
- 2.14. I hvilke fag eller emner benytter du og dine kolleger sjelden og aldri uteskole?

*Tema: Uteskolens læringssted, utendørsomgivelser.*

- 2.15. Hvilke områder i skolens nærmiljø benyttes i uteskole av deg/ dine kolleger?
- 2.16. Kan du si noe om hvorfor disse læringsstedene brukes i uteskolen?
- 2.17. Kan du gi en "generell" beskrivelse av læringspotensiale/ læringsinnhold som du ofte benytter deg av på stedene der du tilrettelegger for læring?
- 2.18. Kan du si noe om du eller din skole benytter mennesker, kulturelle tiltak, organisasjoner eller lag fra lokalmiljøet i elevenes opplæring?

*Tema for hovedspørsmål 3 er: Grunnlag i "Læreplan for kunnskapsløftet" for bruk av uteskole, en oppsummering av hovedspørsmål 1 og 2:*

**3. Finnes det avsnitt, uttrykk og formuleringer i "Læreplan for Kunnskapsløftet" 2006 som kan gi føringer for å benytte uteskole i elevenes læring og lærernes undervisning? (Med særskilt vekt på Generell del eller i Prinsipper for opplæringen)**

*Oppklarende spørsmål:*

**Har du synspunkter eller meninger om uteskole som ikke har kommet fram under intervjuet og som du ønsker å si noe om?**

Oppklarende spørsmål underveis i intervjuet kan for eksempel starte med:

Du mener altså.....

Forstår jeg deg rett.....

Er det riktig oppfattet.....

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og godkjent  
transkripsjonen av dybdeintervju  
som ble foretatt av Anne Engh om uteskole .....dato

Samtidig bekrefter jeg at en oppklarende samtale er foretatt  
etter analyse av dybdeintervjuet.

Navn.....

Skole.....dato/sted.....